

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická Fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Peter Jarvis – přehled a vývoj teorie

Peter Jarvis – Overview and Development of His Theory

Disertační práce

2014

PhDr. Kateřina Thelenová

Školitel: **Prof. PhDr. Dušan Šimek**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

30. dubna 2014

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

*Předložená disertační práce by nevznikla bez laskavé pomoci a podpory pana profesora **Petera Jarvise**, kterému upřímně děkuji za cenné rady, poskytnuté texty, inspirativní rozhovory a motivaci k práci.*

*Metodickou a lidskou oporou mi byl pan profesor **Dušan Šimek**, který mě provázel a povzbuzoval k aktivitě po celou dobu studia. Také jemu děkuji za pomoc materiální i nemateriální.*

*Moc si vážím odborné i osobní pomoci Miroslava **Dopity**, Evy **Klimentové**, Petry **Kowalíkové**, Martiny **Machové** a Andrei **Brožové Doubkové**. Evě **Sadvarové** a Jaro Duiome **Dufkovi** děkuji za pomoc s formálními a grafickými úpravami textu.*

*Ovšem bez mojí **rodiny, Martina, Kristýny a Berty** by to celé nedávalo smysl.*

Motto:

Vraťme osobnost zpátky do světa, o němž andragogika hovoří. Učení je přece mnohem více o člověku než o procesu či mechanismu, kterým probíhá!

Peter Jarvis, Olomouc 2011

Obsah

| | |
|---|-----|
| Úvod | 3 |
| 1 Metodologie disertační práce | 8 |
| Slovníček..... | 12 |
| 2 Dílo Petera Jarvise – diachronní pohled..... | 14 |
| 2.1 Jarvisova práce v osmdesátých letech | 19 |
| 2.2 Jarvisovo dílo v devadesátých letech | 22 |
| 2.3 Přehled o Jarvisově díle v letech 2000–2013 | 27 |
| 2.4 Shrnutí..... | 32 |
| 3 Jarvisovy teoretické koncepty v diachronně synchronním pohledu..... | 34 |
| 3.1 Vzdělání, vzdělávání, vzdělávací proces | 34 |
| 3.1.1 Vzdělání a vzdělávání obecně | 35 |
| 3.1.2 Vzdělání a vzdělávání dospělých | 38 |
| 3.1.3 Vzdělávání ve vztahu k profesi | 42 |
| 3.1.4 Typologie ve vzdělávání dospělých | 45 |
| 3.1.5 Vzdělávací proces | 50 |
| 3.2 Učení, jeho typy a aktéři | 54 |
| 3.2.1 Učení..... | 54 |
| 3.2.2 Rozpojení jako základní moment učení..... | 61 |
| 3.2.3 Učící se..... | 63 |
| 3.2.4 Učitel, vzdělavatel, učební terapeut | 67 |
| 3.2.5 Typologie učení | 70 |
| 3.2.6 Problém celoživotního učení..... | 74 |
| 3.3 Sociální kontext vzdělávání a učení..... | 76 |
| 3.3.1 Povaha společnosti..... | 77 |
| 3.3.2 Typologie společnosti, učící se společnost..... | 81 |
| 3.3.3 Stát, politika | 85 |
| 3.3.4 Etika a lidskost..... | 89 |
| 3.4 Věda a výzkum ve vztahu ke vzdělávání a učení | 92 |
| 3.4.1 Vztah teorie, praxe a výzkumu | 92 |
| 3.4.2 Sociologie | 96 |
| 3.4.3 Andragogika | 98 |
| 3.4.4 Utopie..... | 102 |

| | |
|--|-----|
| 4 Vztah díla Petera Jarvise k české integrální andragogice | 105 |
| 4.1 Andragogika jako věda, pole praxe a studijní obor | 105 |
| 4.2 Shrnutí – Jarvisův diskurz integrální andragogiky | 109 |
| Závěr | 116 |
| Seznam použité literatury a zdrojů | 119 |
| Monografie, editorské práce a další knihy Petera Jarvise | 119 |
| Odborné články Petera Jarvise | 120 |
| Ostatní materiály Petera Jarvise | 121 |
| Ostatní zdroje | 123 |
| Internetové zdroje | 126 |
| Seznam tabulek, schémat a obrázků | 129 |
| Seznam příloh | 130 |
| Anotace | 131 |
| Přílohy | 133 |

Úvod

Tématem této disertační práce je přehled a vývoj díla britského sociologa Petera Jarvise z University of Surrey ve Velké Británii¹. **Cílem** disertační práce je vytvořit monografickou studii, v určitém slova smyslu epistemologii, založenou na kvantitativní analýze základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise a na následné rekonceptualizaci stanovených kategorií do podoby ucelených teoretických konceptů ve vztahu k české integrální andragogice. Disertační práce je založena na kombinaci deduktivního kvantitativního rozboru původních Jarvisových textů a induktivního modelu identifikace základních pojmových kategorií monografického díla Petera Jarvise. V závěru je na základě výstupů předchozích kroků pojmenován vztah teorie Petra Jarvise k české integrální andragogice a vzájemné inspirace, které se zde nabízí v teoretické a metodologické rovině. Základní text disertační práce je doplněn o rozsáhlé přílohy, které ilustrují jednotlivé kroky realizované metodiky a nabízejí zdrojová data k dalšímu zpracování v andragogickém výzkumu.

Předmětem zkoumání této disertační práce je celé Jarvisovo dílo v diachronně synchronní perspektivě a se specifickým zřetelem k možnému integrálně andragogickému rozměru. Možným integrálně andragogickým rozměrem míním možnost, že Jarvis ve svých knihách a odborných článcích nabízí ucelené teoretické koncepty, o které se lze opřít při formulaci teorií a metodologie výzkumu v integrální andragogice².

Předložená disertační práce je strukturována do čtyř hlavních kapitol. První kapitola představuje metodologii textu. Druhá a třetí nabízí nejprve diachronní pohled na dílo Petera Jarvise a dále diachronně synchronní tematický pohled na teoretické koncepce, které ve svých monografiích Jarvis formuloval. V procesu rekonceptualizace původních Jarvisových kategorií do ucelených teoretických konceptů jsem čerpala téměř výhradně z původních Jarvisových textů, které jsou průběžně řádně odkazovány. V poslední čtvrté kapitole představuji andragogický diskurz Petera Jarvise, a proto čerpám také z dalších odborných monografií, zejména sociologických a andragogických.

Peter Jarvis o sobě říká, že je spíše sociologem a praktikem vzdělávání dospělých, nikoli andragogem³. Proto je třeba rozumět tomu, o čem vlastně Peter Jarvis hovoří, když hovoří o andragogice, a nalézt průsečík mezi těmito dvěma diskurzy. Jak ukazují podrobně ve své disertační práci, Jarvis (1983a, s. 80–83) kriticky reflektuje teorii, kterou zde s ohledem na jejího autora označím za knowlesovskou andragogiku. Jedná se o teorii výchovy a

¹ Kompletní životopis a bibliografie profesora Jarvise jsou součástí přílohy č. 1 *Peter Jarvis – životopis* a č. 2 *Přehledná bibliografie děl Petera Jarvise*.

² Zde se opírám o vymezení andragogiky jako vědy, která pracuje zejména na základě aplikované teorie. Podrobněji viz příloha č. 3 *Integrální Andragogika jako věda*.

³ Jarvis o svém odborném profilu hovoří v mnoha publikacích, které jsou podrobněji představeny a odkázány dále v textu, ale také osobně na seminářích pro studenty doktorských studií v Olomouci. Všechny tyto materiály jsou součástí seznamu použitých zdrojů této disertační práce.

vzdělávání dospělých, kterou formuloval v 50. a 60. letech 20. století americký vědec Malcolm S. Knowles, přičemž on sám začal pojem andragogika pro označení své koncepce používat až v letech sedmdesátých (Kulich 1999, s. 30). Knowles (1988⁴) definuje andragogiku analogicky a současně v protíváze k pojmu pedagogika. Vychází ze svého poznání pedagogiky a ze studia psychologických charakteristik dospělého jedince a formuluje zásadní odlišnosti mezi pedagogikou jako vědou o výchově a vzdělávání dětí, a andragogikou jako vědou o výchově a vzdělávání dospělých. Jarvis se již ve své první zásadní monografii z roku 1983 (zde 1983a) – byť velmi stručně, v rozsahu cca dvou stran – zabývá kritickou reflexí andragogiky jako praxe vzdělávání dospělých (*education of adults*) nebo jeho společenského subsystému (*adult education*) v pojetí Malcolma S. Knowlese a silně se vůči ní vymezuje. Říká, že je sice pozoruhodné, jak Knowles dokázal vymezit hlavní body, které odlišují andragogiku od pedagogiky, ale současně všechny tyto body kritizuje jako empiricky nepodloženou spekulaci, ve které se Knowles dopustil mnoha omylů (Jarvis 1983a, s. 80-83). Také takto formulovaná kritika se stala jedním z podnětů pro zpracování podrobného rozboru díla Petera Jarvise a dílčím výstupem předloženého textu je pojmenování Jarvisova vztahu k oné knowlesovské andragogice tak, jak jej sám rozebírá ve svých knihách, a současně k andragogice integrální, která hranice té knowlesovské v mnoha směrech překračuje⁵.

Knowlesovská andragogika je jako pojem pro Jarvise ideologicky zatížena (Jarvis 1983b, s. 282), proto Jarvis nesouhlasí s tím, aby andragogika byla označením akademické subdisciplíny o vzdělávání dospělých tak, jak o to usiluje Knowles. Jarvis formuluje taková teoretická východiska, která jej nakonec vedou k prohlášení, že andragogika není věda, což budu argumentovat dále v textu. Z toho důvodu se nemůže považovat za jejího představitele. Účelem této disertační práce je proto ukázat, jaký význam má Jarvisovo dílo pro českou andragogiku a integrální andragogiku, kterou za vědu považovat lze (Jochmann 1992, Bartoňková 2004; Šimek 2005 a 2006, aj.) a která se současně jeho jména poměrně často dovolává⁶. **Smyslem** textu je představit tematické oblasti Jarvisova bádání v komplexní podobě a ve struktuře, která odpovídá vývoji jeho teorie a vytvořit ucelenou monografii.

Je pozoruhodné, že Jarvisovo dílo proniklo do českého odborného prostředí ještě před tzv. sametovou revolucí, konkrétně v roce 1988, kdy byla Státní pedagogickou knihovnou Komenského, spadající přímo pod tehdejší Ministerstvo školství ČSR, archivována jedna

⁴ Zde čerpám z dostupné reedice původní Knowlesovy publikace z roku 1980; kniha uvádí základní principy, na které mohl svým dílem od počátku 80. let reagovat i Peter Jarvis.

⁵ Zajímavým způsobem pojednal vztah mezi těmito „dvěma andragogikami“ v roce 2003 Beneš ve své publikaci *Andragogika – teoretické základy* (mj. s. 48).

⁶ V základní (a zakládající) andragogické literatuře z pera např. Beneše (1997, 2001, 2003), Šimka (2005, 2006), Bartoňkové (2004) a dalších nalezneme vždy krátkou zmínku o Jarvisovi jako o jednom z hlavních představitelů či „otců zakladatelů“ světové andragogiky. Žádná z publikací neprezentuje ucelenější pojednání o jeho teoretickém, či metodologickém přínosu pro tuto vědeckou oblast, ani nenabízí argumenty k legitimizaci tvrzení, že Jarvisova teorie skutečně andragogická je.

z jeho knih v angličtině (*Professional Education*, Jarvis 1983). Další publikace z Jarvisova pera následovaly ještě v 80. letech 20. století, což ukazuje na jistou otevřenost českého prostředí Jarvisovým myšlenkám. Je tedy nutné po 26 letech od prvního českého setkání s profesorem Jarvisem poznat se blíže⁷. K tomuto účelu sloužily také rešerše zpracované pro potřeby této disertační práce.

Na základě realizace textových rešerší⁸ jsem zjistila, že žádné z Jarvisových děl (včetně kratších statí či článků) nebylo dosud přeloženo do češtiny a kromě článků, které jsem sama publikovala⁹, lze narazit na jediný rozsáhlejší text v českém jazyce, který reflektuje vybrané aspekty Jarvisovy teorie učení¹⁰. Nehyba (2012, s. 37) v tomto textu zpracovává pouze část teorie učení Petera Jarvise a neklade si za cíl její zevrubnější prozkoumání. Nehyba vymezuje tři základní principy Jarvisovy teorie učení, které označuje termíny *koncept nesouladu*, *pojetí zkušenosti* a *model procesu učení*. Nehybův text je v mnohém inspirativní, na druhou stranu nereflektuje mnohovrstevnatost a komplexnost díla. Ucelenější přehled teorie učení Petera Jarvise je součástí kapitoly tři této disertační práce.

Díky výstupům kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise¹¹ a osobním konzultacím s profesorem Jarvisem jsem zjistila, že teorie učení není jedinou oblastí zájmu studovaného autora. Teorie učení v Jarvisově podání je komplexní a nabízí další koncepční přesahy. Proto jsem zvolila možnost zpracovat systematický přehled díla Petera Jarvise tak, aby komplexitu Jarvisovy teorie zobrazoval a aby vytvářel možnost výběru specifických oblastí teoretického zájmu pro další vědecké zpracování.

Profesor Jarvis v elektronické komunikaci a konzultacích vědeckého záměru předloženého textu identifikoval tři hlavní oblasti zájmu, které považuje za vhodné prozkoumat za účelem naplnění cíle takto postavené disertační práce. Jsou to: *teorie učení*, *sociologické aspekty díla* a *obecný pohled na vývoj díla*. Jak bylo naznačeno výše, zvolila jsem cestu tvorby monografie, tedy třetí z možností nabízených Peterem Jarvisem. Realizovala jsem hluboké a detailní zkoumání, jehož metodologii představím v následující kapitole.

Závěry této disertační práce umožní formulovat přesahy a význam teorie Petera Jarvise pro integrální andragogiku jako transdisciplinární vědu, která zaujímá svébytné postavení

⁷ Jarvis byl na začátku 80. let 20. st. obeznámen s odbornými texty Jindry Kulicha, českého komparativního andragoga, nutno však podotknout, že se jednalo o publikace referující o vzdělávání dospělých v Kanadě. (Jarvis 1983b, s. 293)

⁸ Rešerše jsem realizovala samostatně a spolu se stručnými obsahy vybraných děl jsou součástí přílohy č. 4 *Rešerše a poznámky k textům Petera Jarvise*. Dokumentografickou rešerši zpracovala odborná pracovníce Krajské knihovny v Liberci. Druhá rešerše je součástí přílohy č. 5 *Dokumentografická jednorázová rešerše*.

⁹ Jejich seznam je součástí přílohy č. 6 *Publikace k disertační práci*.

¹⁰ Jedná se o text NEHYBA, Jan. Tři inspirace od Petera Jarvise: Three inspirations from Peter Jarvis. In: *Studia paedagogica*: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno. Brno: Masarykova univerzita, 2009-. 2012, roč. 17, č. 1, s. [37]-58. ISSN 1803-7437.

¹¹ Systematický chronologický přehled díla Petera Jarvise tvoří metodologický rámec této disertační práce a vysvětlují jej v kapitole č. 1 *Metodologie disertační práce*.

v rámci humanitních věd (Bartoňková 2004, s. 3). Vycházím z vymezení integrální andragogiky jako vědy o optimalizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny (Šimek 2005, s. 291) nebo „vědy o vyrovnávání se člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi“ (Bartoňková 2004, s. 3). V soudobém pojetí integrální andragogiky lze hovořit o nepedagogické vědě o výchově (Šimek 2006, s. 97), kdy pojem výchova je zde uvažován v širokém přístupu Jochmannově (1992, s. 17) jako sociální funkce.¹²

Textem předložené disertační práce ukazují, že takové vymezení integrální andragogiky je konvergentní s Jarvisovým úsilím o komprehensivní teorii učení.

Jazyková poznámka.

V této disertační práci jsem pracovala s faktem, že všechny primární zdrojové texty jsou dostupné výhradně v anglickém jazyce. Nejedná se ovšem o otázku překladu, ale zejména o otázku výkladu teoretických kategorií a konceptů Petera Jarvise. Jazykový kód v sobě zahrnuje významy vázané na společnost a kulturu, ve které je dílo napsáno. Lze hovořit o tom, že výklad, který nabízím v této disertační práci, je již jistou interpretací Jarvisových teoretických konceptů, teorií a myšlenek, aniž by to bylo mým primárním cílem.

Příkladem je užívání anglického slova „education“ pro české výchova, vzdělávání a vzdělání; situace sloves „teach“ a „learn“, které jsou v angličtině perfektně odlišné a do češtiny se musí překládat často výkladem nebo opisem, který může měnit slovosled vět, a tím i mírně posouvat význam jejich sdělení. Podobná je situace v případě anglického „education of professionals“ a českého profesního vzdělávání atd. Zajímavým problémem bylo Jarvisovo užívání pojmů „adult education“ a „education of adults“, které jsem zmínila výše v Úvodu. Tento problém není jazykový, ale teoretický a vytváří specifický diskurz, který bylo třeba ve výkladu zohlednit. Pro celý text disertační práce platí, že používám význam pojmu „education of adults“¹³, jak jej Jarvis formuloval v monografii z roku 1983, ve které se poprvé systematicky zabýval terminologickými problémy oblasti učení, vzdělávání, vzdělávání dospělých atd. (Jarvis 1983b, s. 31). V textu této disertační práce striktně odlišuji termíny „další vzdělávání“ a „kontinuální vzdělávání“, s ohledem na původní anglické výrazy „further education“ a „continuing education“. Jich ekvivalenty se v česky psané andragogické literatuře často používají v podobném významu.¹⁴ V případě

¹² V předložené disertační práci pracuji s modelem integrální andragogiky a abstrahuji od dalších možností vymezení andragogiky, která je někdy (např. Šimek 2006, s. 97) označována za andragogiku v užším pojetí. Andragogiku integrální zde reprezentuje vysokoškolské pracoviště v Olomouci, užší pojetí andragogiky reprezentují pracoviště v Praze, Brně, Ostravě a také na Slovensku (Bratislava, Prešov, Banská Bystrica).

¹³ Viz Slovníček, který je součástí kapitoly č. 1 *Metodologie disertační práce*.

¹⁴ Např. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vydání. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7. Autor na straně 36 uvádí pod heslem „další vzdělávání“, že pochází z anglického výrazu „continuing education“, přičemž na straně 103 uvádí také pojem „kontinuální vzdělávání“, který významově odvozuje od konceptu celoživotního učení. Takový terminologický přístup však kontextu díla Petera Jarvise vůbec neodpovídá, což podrobněji vyložím v dalším textu této disertační práce. Nutno také podotknout, že zmíněná Palánova publikace neobsahuje žádnou zmínku o díle nebo z díla Petera Jarvise.

takových termínů jako je „self“ nebo „mind“, doplňuji český výklad závorkou s původním anglickým slovem tak, aby nemohlo dojít k terminologické záměně.

V procesu rekonceptualizace teoretických kategorií formulovaných na základě studia Jarvisova díla do podoby uceleného textu jsem se opírala vždy také o kontext, který umožňoval přesněji určit, v jakém významu Jarvis své termíny používá. Na základě takového postupu jsem vytvořila také slovníček pojmů, který je součástí následující kapitoly.

1 Metodologie disertační práce

Metodologii vědecké práce je podle Petera Jarvise (2013a) nutné vnímat jako ucelenou filosofii zvolené metody. Jedná se o komplexní pohled na cíl, účel, způsob a etiku zpracování výzkumu. V souladu s tímto Jarvisovým požadavkem zde uvádím důvody pro volbu své metodiky a metody, techniky práce se zdrojovými daty a techniky vedoucí k následné konceptualizaci mého textu. Etickou stránku výzkumu zmiňuji na konci této kapitoly.

Cílem disertační práce je vytvořit monografickou studii, v určitém slova smyslu epistemologii¹⁵, založenou na kvantitativní analýze základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu (viz níže) díla Petera Jarvise a na následné rekonceptualizaci stanovených kategorií do podoby ucelených teoretických konceptů ve vztahu k české integrální andragogice. Disertační práce je založena na kombinaci deduktivního kvantitativního rozboru původních Jarvisových textů a induktivního modelu identifikace základních pojmových kategorií monografického díla Petera Jarvise.

Účelem textu celé disertační práce je ukázat vztah mezi teorií reprezentovanou texty Petera Jarvise a českou integrální andragogikou jako humanitní vědou založenou na aplikované vědecké teorii.

Monografická metoda, která byla pro tento text zvolena jako základní rámec, je typická počtem zkoumaných objektů. Je „pouze“ jeden a jeho výběr je **záměrný**. Současně vazba zkoumaného případu na skutečnost je předem daná. O zjišťování kauzality se zde tedy nejedná, kauzality touto metodou ani zjistit nelze. (Remler, Ryzin, 2011) Z analogických důvodů se zde nejedná ani o komparativní studii. Monografická metoda zkoumá přítomnost či současnost a vývoj zkoumaného případu. Jedná se o komplexní poznání skutečnosti na úrovni popisu.

Metodika předložené disertační práce je založena na logice **systematického chronologického přehledu**¹⁶. Hlavní výhodou takového postupu je možnost „nabalovat“ zjištěná data podle toho, co studovaná oblast aktuálně přináší a co nejuplněji nasytit cíl práce za pomoci flexibilní kombinace metod a technik sběru dat. Za tímto účelem byly realizovány metodické kroky, jejichž obsah a rozsah je uveden dále v textu. Veškeré výzkumné aktivity byly pečlivě monitorovány a výstupy monitoringu jsou součástí buď přímo textu disertační práce, nebo jejích příloh. S ohledem na dílčí kroky systematického chronologického přehledu lze upozornit zejména na Přílohu č. 4 *Rešerše a poznámky k textům Petera Jarvise*, kterou je vhodné používat souběžně se čtením textu disertační

¹⁵ Zde ve smyslu poznání o poznání, analogicky např. Dopita 2007, s. 8.

¹⁶ Metodologie mé disertační práce vznikla mimo jiné i díky inspiraci disertační prací Dany Pokorné *Společenská odpovědnost firem a andragogika*, Olomouc 2011. Autoreferát k textu, který zahrnuje stručné pojednání o jeho metodologii, je dostupný z: <http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/files/pokorna.pdf>.

práce. Příloha je ukázkou základního zdrojového materiálu, který je analogický souboru dat, ve kterém jsem kódovala teoretické kategorie díla Petera Jarvise.

Metodika systematického chronologického přehledu v této disertační práci zahrnuje následující kroky.

V **prvním kroku** jsem zpracovala:

- rešerše referencí metodou nabalování za účelem kompletace základního souboru Jarvisových textů, na které sám navazuje, včetně starších prací, které nejsou dostupné v knihovnách ani elektronických databázích;
- stručné obsahy monografií Petera Jarvise. Monografie byly vybrány na základě předchozí rešerše referencí, na základě dostupných profesních životopisů autora a bibliografií uvedených v samotných knihách. Základním opěrným seznamem se stal výčet Jarvisových děl publikovaný v knize *Teaching, Learning and Education in Late Modernity. The Selected Works of Peter Jarvis* z roku 2012, který sám autor označuje za nejúplnější přehled své publikační činnosti. Tento seznam byl postupně rozšiřován metodou záměrného systematického výběru pomocí techniky sněhové koule prostřednictvím dalších Jarvisových knih, článků a informací uvedených v odborných databázích *Academic Search Complete* a databáze *Eric – Institution for Education Sciences* a na webových stránkách vydavatelství *Amazon* a *Routledge*, u kterých jsou Jarvisovy publikace dostupné.
- Celkově bylo primárně zpracováno **20 autorských monografií**, které Peter Jarvis publikoval jako výhradní autor.

Ve **druhém kroku** jsem:

- získaná data uspořádala do systematického chronologického přehledu;
- z celkového počtu 20 monografií jsem detailně systematicky zpracovala a kriticky reflektovala **18 publikací**. Dvě knihy *Adult Education in a Small Centre: A Case Study*, 1982 a *Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning*, 1986 nebylo možné získat, dostupné informace o nich jsou pouze dílčího charakteru a uvádím je v Příloze č. 4;
- z revidovaného počtu 18 zpracovaných autorských monografií upozorňuji na dva tituly: *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 1988 a *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 2010. Obě učebnice jsou reedicemi stejnojmenných monografií z roku 1983 a 2004 a zkoumala jsem zejména provedené změny a aktualizace;
- kriticky reflektovala zpracované rešerše, stručné obsahy monografií a databází odborných publikací¹⁷;

¹⁷ Mimo jiné byl použit nástroj Google Scholar, který není přesným měřítkem, ale umožňuje získat rámcový kvantitativní přehled o vybraném tématu, v tomto případě o díle Petera Jarvise včetně jeho citací.

- provedla **kódování základních teoretických kategorií**, které ve svém díle pojmenoval Peter Jarvis;
- teoretické kategorie následně podrobila kvantifikaci, jejíž výstupy jsou průběžně zohledňovány v textu a souhrnně jsou k dispozici v Příloze č. 7 *Statistický přehled procesu kvantifikace díla Petera Jarvise*;
- formulovala **diachronní** linii Jarvisova díla na základě předchozího kódování a kvantifikace teoretických kategorií;
- v konečném výsledku druhého kroku stanovila tematické okruhy pro obsahový diachronně synchronní rozbor Jarvisova díla, který bude předmětem následujícího kroku.

Třetí krok systematického chronologického přehledu je založen na induktivním kvalitativním zkoumání tematického obsahu jednotlivých vývojových etap díla Petera Jarvise a jeho výsledky jsou:

- Formulace hlavních teoretických konceptů v kontextu právě zkoumaného vývojového období (včetně naznačení hlavních sociokulturních okolností díla, které prezentuje Peter Jarvis) a tvoří kapitolu dvě této disertační práce.
- Pojmenování a obsahové nasycení jednotlivých ucelených teoretických konceptů, které Jarvis ve svém díle formuloval, včetně vývoje Jarvisovy argumentace. Výstupy této části tvoří kapitolu tři disertační práce.

Již jsem zmínila, že třetí krok má induktivní charakter. Data získaná studiem monografií jsou zde průběžně doplňována o poznatky z publikací, které Jarvis vydal jako spoluautor, které editoval či spolueditoval. Zpracovány jsou také články¹⁸ a nepublikované přednášky, příspěvky na konferencích či odborné texty, které mi laskavě poskytl Peter Jarvis. Vše je řádně citováno a uvedeno v seznamu literatury a zdrojů.

Posledním dílčím **krokem** systematického přehledu je pojmenování vztahu, který má teoretické dílo Petera Jarvise k české integrální andragogice jako humanitní vědě založené na aplikované teorii. Specifikuji konvergenci Jarvisovy teorie s teoretickými koncepty integrální andragogiky a charakterizuji Jarvisovo dílo jako integrující komprehensivní teorii lidského učení.

Jednotlivé kroky systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise jsou pečlivě dokumentovány a sestaveny do samostatných textových materiálů, které jsou uvedeny v **přílohách** práce, případně archivovány u autorky. Text disertační práce obsahuje výstupy dalšího rozboru těchto materiálů, přičemž dílčí kapitoly textu vždy obsahují odkaz na metodiku, na jejímž základě byly vytvořeny a vždy také odkazují na odpovídající

¹⁸ Odborné články tvoří menšinu v objemu množství zpracované literatury, jelikož prostřednictvím rešerše odborných databází jsem zjistila, že se jedná zpravidla o texty, které byly v nezměněné podobě později publikovány jako dílčí kapitoly či přílohy, předmluvy apod. monografií. Jarvis tuto skutečnost také potvrzuje odkazy uvedenými v textu a způsob použití dřívějších textů vysvětluje sám autor vždy v úvodu či předmluvě dané monografie.

dokument v příloze. Texty v přílohách mohou sloužit jako zdroj pro další bádání a kladení otázek v souvislosti s odborným přínosem Jarvisova díla.

Základní zdrojový soubor dokumentů, se kterými autorka tohoto textu pracovala, byl vytvořen záměrným systematickým výběrem dat. Záměrem bylo vybrat a systematicky zpracovat monografická díla Petera Jarvise, která vydává jako samostatný autor. Soubor obsahuje 23 monografií. Za podpůrné materiály lze považovat Jarvisových 22 editorských prací, 15 odkazů na výzkumné zprávy a časopisy, 9 nepublikovaných textů přednášek a seminářů realizovaných na konferencích a workshopech v Olomouci v letech 2009–2013 a v neposlední řadě se jedná o jeden odkaz na rozhovor s Peterem Jarvisem realizovaný pro nakladatelství Routledge, který je dostupný online.

Peter Jarvis v elektronické korespondenci označil za stěžejní pro své dílo knihy, které jsou součástí zkoumaného souboru dokumentů této disertační práci:

- *Adult Learning in the Social Context*. 1987 (monografie získala Světovou cenou C. O. Houlea v oblasti literatury o vzdělávání dospělých).
- *Paradoxes of Learning*. 1992.
- *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. 2007.
- *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me*. 2009.

Důležitou roli v každé vědecké práci hraje její **etika**. Jarvis (2013a) tento rozměr výzkumu považuje za esenciální a říká, že je nezbytné, aby autor textu diskutoval své výzkumné záměry a postupy s příslušnými autoritami, kterých se výzkum týká. Autorka této práce postupně konzultovala své záměry a jednotlivé realizované kroky prostřednictvím elektronické komunikace s profesorem Peterem Jarvisem a tato e-mailová korespondence je archivována. Všechny informace, které jsem získala díky svému systematickému studiu monografického a dalšího díla Petera Jarvise, zpřístupňuji pro další zkoumání a užití k sekundární vědecké analýze prostřednictvím rozsáhlých příloh této disertační práce.

S etickými otázkami mého výzkumu souvisí také jazyková stránka mé práce. Jak již bylo řečeno, nejvýznamnější část zdrojů a všechny zdroje, jejichž autorem je Peter Jarvis, jsem zpracovala na základě originálních anglicky psaných dokumentů (monografií, článků, výzkumných zpráv atd.). Na závěr metodologického úvodu proto připojuji stručný **slovníček** pojmů, který z mé práce jednak vyplynul, jednak jsem jej musela vytvořit a jednotně používat tak, aby nedocházelo k záměně významů tam, kde prostý překlad nedostačuje. Proto je slovníček součástí textu práce a nikoli příloh. Jeho umístění právě zde je nezbytné pro porozumění samotnému textu práce. Slovníček vznikl metodou abstrakce a generalizace dílčích vymezení a kontextu pojmů, které Jarvis ve svých textech používá, proto nejsou jednotlivé položky průběžně odkazovány. Odkazy umísťuji v textu tam, kde se zabývám diachronně synchronní prezentací Jarvisovy terminologie a ucelených teoretických konceptů. Slovníček je nutný také proto, že obsahuje pojmy, které

nemají jednotnou odezvu v české potažmo slovenské odborné literatuře, kde se hovoří o „pojmové směsi andragogiky a dalších souvisejících disciplín“ (Kalnický 2007, s. 11–12). Slovníček proto obsahuje termíny uvedené v abecedním pořadí a vysvětlené pro potřeby správného porozumění textu předložené disertační práce, která zprostředkuje pojmový diskurz díla Petera Jarvise.

Slovníček

Celoživotní učení; Lifelong Learning

Celoživotní učení je efektivním učením v celém čase života: učíme se na základě celku našeho života a učení je téměř synonymem vědomí. Jeho součástí jsou také procesy učení označované jako *life-wide a lifetime*, které znamenají, že učení je životem v jeho čase i šíři.

Celoživotní vzdělávání; Lifelong Education

Je ideologickým a politickým imperativem, který je postulován pro pozdně moderní společnost. Každý člen takové společnosti má mít nezadatelné právo na přístup ke vzdělání a do procesu vzdělávání ve kterékoli etapě svého života. Jedná se o přístup ke vzdělávání formálnímu či neformálnímu, institucionálnímu či otevřenému. Může probíhat nepřetržitě nebo epizodicky.

Další vzdělávání; Further Education

Další vzdělávání je pojem, který je dle Jarvise ve svém významu nesprávně zaměňován za pojem vzdělávání dospělých (*Adult Education*). Je odvozován jako protiváha k vzdělávání počátečnímu, a to v teoriích, které Jarvis kriticky reflektoval. V literatuře věnované vzdělávání dospělých podle Jarvise nemá místo. Jarvis hovoří pouze o profesním vzdělávání (*Professional Education/Education for Professionals*), kontinuálním vzdělávání (*Continuing Education*) nebo celoživotním vzdělávání (*Lifelong Education*). Další vzdělávání je nejspíše označením administrativního rámce vzdělávání profesního.

Kontinuální vzdělávání; Continuing Education

Není synonymem celoživotního vzdělávání. Vzdělávat se kontinuálně znamená neustále se vzdělávat ve vztahu ke své odbornosti, profesi, sféře a trhu práce. Pojem je v díle Petera Jarvise po roce 2001 nahrazen termínem „celoživotní učení“ v souladu s trendy teorií té doby.

Kritické sebeuvědomění; Conscientization

Jedná se o proces kritického rozvíjení vědomí vlastní sociální reality na základě jednání a reflektování. Jednání je zde zásadní, jelikož je procesem změny reality. Jarvis vychází z Freireho předpokladu, který říká, že všichni podléháme sociálním mýtům, které mají

tendenci dominovat a učení je kritickým procesem založeným na odhalování reálných problémů a skutečných potřeb¹⁹.

Model předsaženého vzdělávání; Front-End Education Model

Model vzdělávání, který řadí procesy vzdělávání do období formování člověka a vzdělávání podle něj končí v okamžiku dosažení dospělosti nebo sociální zralosti. Tento model výrazně ovlivňuje praxi vzdělávání dospělých zejména v 80. letech 20. století.

Odborná příprava dospělých; Adult Training

Pojem se vztahuje k oblasti profesního a kontinuálního profesního vzdělávání. Děje se v praxi, nikoli na půdě vzdělávacích institucí. Realizátory jsou podniky, firmy apod. Vzdělavatelem – trenérem – dospělých je mistr či mentor (v roce 2004 užívá Jarvis i pojem kouč). Jedná se o cílený výcvik v určité konkrétní znalosti nebo dovednosti.

Rozpojení; Disjunction/Disjuncture

Rozpojení je stav, kdy se naučené způsoby chování a řešení problémů nesetkávají s aktuálními požadavky jedincovy situace. Je impulsem k procesu učení. Člověk musí realizovat jiné, než mechanické, automatické nebo jinak naučené procesy řešení.

Terapeut učení/učební terapeut; Learning Therapist

Učební terapeut je specialistou mezi profesemi, které se zabývají prací s lidmi, pomáhajícími profesemi. Je to odborník na proces učení, který rozumí jeho esenciálnímu významu pro lidský život a disponuje dovednostmi facilitovat proces učení u druhých lidí prostřednictvím dialogu tak, aby posílil jejich humanitu.

Vzdělávání dospělých; Adult Education

Termín *Adult Education* je ve Spojeném království používán v rámci soustavy liberálního vzdělávání a někdy s sebou nese důsledky tzv. předsaženého modelu vzdělávání. *Adult Education* je označením pro dílčí část systému vzdělávání, je to sféra působení sociálních institucí.

Vzdělávání pro dospělé; Education of Adults

Pojem se vztahuje k jakémukoli vzdělávacímu procesu, ať už liberálnímu, obecnému nebo odbornému, který je umístěn ve sféře vzdělávání dospělých, dalšího či vyššího vzdělávání, nebo dokonce ke vzdělávání zcela mimo institucionální rámec.

¹⁹ *CONSCIENTIZATION* [online] [vid 26. 2. 2014] Dostupné z:
<http://www.freire.org/component/easytagcloud/118-module/conscientization/>

2 Dílo Petera Jarvise – diachronní pohled

Profesor Peter Jarvis systematicky vědecky pracuje a publikuje od 70. let 20. století a svou první publikační činnost sám řadí do roku 1972 (Jarvis 2012, Úvod), aniž by specifikoval její název či obsahové zaměření. Na základě kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise založené na rešerších a stručných obsazích jeho děl, které jsou k dispozici v přílohách č. 4, 5 a 7 této disertační práce, jsem zjistila, že celé období jeho tvorby je kvantitativně pokryto rovnoměrně. Žádná perioda jeho tvorby není v kvantitativním slova smyslu výrazně jiná než ostatní. Proměňuje se spíše teoretické a tematické zaměření děl.

Je zajímavé si uvědomit (s ohledem na Jarvisův životopis), že svou významnou a plodnou dráhu autora odborných monografií, článků, editorských textů a dalších Jarvis zahájil v podstatě až v páté dekádě svého života. Do té doby se věnoval studiu teologie, sociologie, filosofie, ekonomie a dalších oborů a práci pro metodistickou církev, profesi vzdělavatele dospělých, pracovníka v oblasti dalšího vzdělávání zdravotních sester a dalším odborným činnostem. Realizoval také četné výzkumy, kterými získával empirická data o procesu a účastnících profesního a dalšího profesního vzdělávání zdravotních sester a pracovníků v církvi. Jarvisova publikovaná tvorba reflektuje bohaté zkušenosti praktika, akademického pracovníka a výzkumníka, což souhrnně ukazují také v *Příloze č. 1 Peter Jarvis – životopis*.

Období, ve kterém Jarvis započal tvorbu svého poměrně rozsáhlého díla, také odpovídá jeho sociokulturním souvislostem. Za dobu vzniku a rozvoje praxe vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání také Jarvis v několika svých publikacích (např. Jarvis 1985a, s. 45) označuje 60. léta 20. století. Mohu doplnit, že ve druhé polovině 40. let a v 50. letech 20. století se Evropa konsolidovala z poválečných škod a právě v letech šedesátých dokázala vyprodukovat hospodářské nadbytky a finanční rezervy, které umožnily rozvoj společenských institucí typu vzdělávání dospělých (Krebs 2007, s. 136–137). Je tedy logické, že teoretická reflexe tohoto pole praxe mohla nabýt výraznějších kontur až v dekádách následujících.

V období 70. let 20. století Jarvis publikuje zejména dílčí články a výzkumné práce, které reflektuje ve svých pozdějších monografiích. Upozorním zde na rok 1977, kdy Jarvis obhájl svou disertační práci, která nebyla nikdy publikována, a nesla název *Protestant Ministers: Job Satisfaction and Role Strain in the Bureaucratic Organisation of the Church* (Jarvis 2009, s. 213). Na text své disertace Jarvis odkazuje v monografiích z pozdějších období (např. Jarvis 1992a, 2001a a další) a její název ukazuje na tematické zaměření Jarvisových výzkumů do oblasti profesní situace duchovních v 70. letech 20. století.

Zjistila jsem, že v této dekádě Jarvis zpracoval také výzkumnou zprávu pro Univerzitu v Birminghamu s názvem *Religious Socialisation in the Junior School* (Jarvis 2001a, s. 153), která nebyla nikdy publikována. Do 70. let spadají také dva články, které se týkaly

duchovenstva jako semiprofesi (jeden článek byl otištěn v časopise *Sociological Review*, což ukazuje na sociologickou metodologii, na které je patrně vystavěn) a evaluace a výcviku ve zdravotnictví, stejně jako evaluace procesů implementace kurikula ve vzdělávání zdravotních sester (Jarvis 1983a, s. 140). Tato skutečnost souvisí s Jarvisovou pracovní činností v té době, kdy se pohyboval mimo akademickou sféru a pracoval jako metodistický farář, který kladl důraz zejména na práci se staršími lidmi (Jarvis 2001a, Úvod). Této profesi se věnoval šest let v období před dokončením vysoké školy.

Ve druhé polovině sedmdesátých let se Jarvis dále věnoval tématu vztahu mezi výukou studentů a jejich hodnocením ze strany tutorů a sociologickým aspektům znalostí a kurikula ve vzdělávání dospělých (Jarvis 1983b, s. 291–292).

Celou Jarvisovu tvorbu mezi lety 1970 a 2013 včetně jsem pouze pro heuristické potřeby této disertační práce rozdělila do čtyř období. Jsou to 70., 80. a 90. léta 20. století a období od roku 2000 do roku 2013 včetně²⁰. Podrobně jsou zpracovány pouze monografie a další texty publikované od roku 1983, jelikož ty dřívější jsou nedostupné. Příloha č. 7 této disertační práce přehledně v tabulkách ukazuje na vývoj kategorií, pojmů a teoretických konceptů v Jarvisově díle, které budu specifikovat dále v textu, a to odděleně pro daná období. Zde uvádím Tabulku č. 1, která zobrazuje prostý kvantitativní přehled Jarvisovy tvorby. Z ní je zřejmé, že stanovená období nejsou formulována na základě stejných časových intervalů. Byla stanovena na základě tematických předělů a kvantitativní ukazatele jsou pouze ilustrativní. Na druhou stranu mají výpovědní hodnotu právě s ohledem na teoretické koncepty, které jsou pro jednotlivá období typické a které jsou specifikovány dále v textu.

Tabulka č. 1 Publikace Petera Jarvise v jednotlivých dekáдах - kvantitativní přehled.

| Sledované období | Monografie | Editorská, spolueditorská díla a spoluautorství | Výzkumné zprávy a časopisy | Celkem (%) |
|----------------------|------------|---|----------------------------|-------------------|
| 70. léta 20. století | 2 | 1 | 1 | 4 (7 %) |
| 80. léta 20. století | 7 | 2 | 5 | 14 (23 %) |
| 90. léta 20. století | 5 | 10 | 5 | 20 (33 %) |
| 2000 – dosud | 9 | 9 | 4 | 22 (37 %) |
| Celkem | 23 | 22 | 15 | 60 (100 %) |

Vidíme, že celkově je Jarvis uveden jako výhradní autor u 23 monografií. Je však nutno poznamenat, že do tohoto počtu jsou zahrnuta také další vydání některých děl. Jedná se o ty, jejichž reedice přináší alespoň dílčí změny obsahu a reflektují aktuální dění v oboru (např. 1983b, 2004 a 2010). V položce sedmi monografií vydaných v 80. letech 20. století figuruje také nezměněné vydání knihy *Adult and Continuing Education. Theory and Practice* (1983b), která vyšla znovu v roce 1988 u jiného nakladatele. Jde sice pouze o kvantitativní položku tohoto období a nikoli novou knihu, jako v případě reedicí z let

²⁰ V textu se objevuje také synonymní označení „od roku 2000 dosud“.

2004 a 2010, ale zde je důležitá. Další vydání této monografie ukazuje na pojmovou stabilitu oblasti, kterou v 80. letech 20. století Jarvis zkoumal, a také na odbornou erudici, kterou si monografií z roku 1983 (zde 1983a) v akademickém světě Peter Jarvis vydobyl²¹.

Z diachronní perspektivy je přehled Jarvisovy tvorby zobrazen na Schématu č. 1 na konci této kapitoly. Schéma vzniklo na základě generalizace výstupů procesu kódování kategorií reprezentovaných názvy hlavních kapitol a podkapitol Jarvisových monografií. Zde mohou předeslat, že:

- zásadním konceptem na **počátku** Jarvisovy odborné kariéry bylo profesní vzdělávání, v jeho terminologii *professional education* nebo také *education of professionals* (Jarvis 1983a), které se postupem času stalo pouze dílčím pojmem, nikoli uceleným konceptem. Pojem *professional education* byl v pozdějších dílech doplněn o pojem *education/learning in workplace*, vzdělávání/učení na pracovišti (Jarvis 1992a, 2007 a další), nebo *vocational education/learning*, odborné vzdělávání/učení (Jarvis 2009) – obojí spíše ve vztahu k procesu učení a celoživotního učení;
- **80. léta 20. století**: ústředním tématem Jarvisovy tvorby, přednášek a výzkumů je problematika *education* (1983a, b, 1985a aj.), tedy vzdělání a vzdělávání obecně, *adult education* nebo *education of/for adults* (1983a, b, 1985a, aj.), tedy vzdělání a vzdělávání dospělých, a *learning* (1983a, b, 1987 aj.), učení. Přelomovým rokem je zde rok 1983, kdy vychází monografie (a současně učebnice) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, ve které se problematika vzdělávání dospělých stává centrální kategorií i teoretickým konceptem. Vzdělávání dospělých je jako oblast společenské praxe východiskem Jarvisovy argumentace a současně výstupem jeho teoretického rozboru;
- **90. léta 20. století** znamenají pokračování předchozího důrazu na vzdělávání, vzdělání a učení zejména s ohledem na dospělé. Sílí také význam termínu *lifelong education* (1990, 1992a) a zásadním okamžikem je konkrétně rok 1992, tedy rok prvního vydání knihy *Paradoxes of Learning*. V této publikaci Jarvis pracuje s termínem celoživotního vzdělávání a učení právě na základě rozboru pozice a role učení v soudobé společnosti, jeho sociální podmíněnosti, ukotvenosti a zpětného odrazu do systému vzdělávání;
- **od roku 2000** je pak stále sílícím tématem *lifelong learning* a zcela novým pojmem *life-wide a lifetime learning* (2007), učení se v celé šíři a hloubce života. Toto téma se dostává do centra Jarvisovy pozornosti již v roce 2001, kdy vychází jeho

²¹ Z rešerše uvedené v Příloze č. 5 vyplývá, že v současných databázích nejsou dostupné údaje o recenzích děl Petera Jarvise v impaktových časopisech vydávaných v 80. letech 20. století. Od následující dekády je tomu však jinak. Dle dostupných informací lze tvrdit, že od roku 1996 jsou jeho monografie pravidelně odborně recenzovány v následujících periodících: *Journal of Further and Higher Education*, *Open Learning*, *Adults Learning*, *Adult Education Quarterly*, *Studies in the Education of Adults*, *Compare: A Journal of Comparative Education*, *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *LLI Review*, *Studies in Continuing Education*.

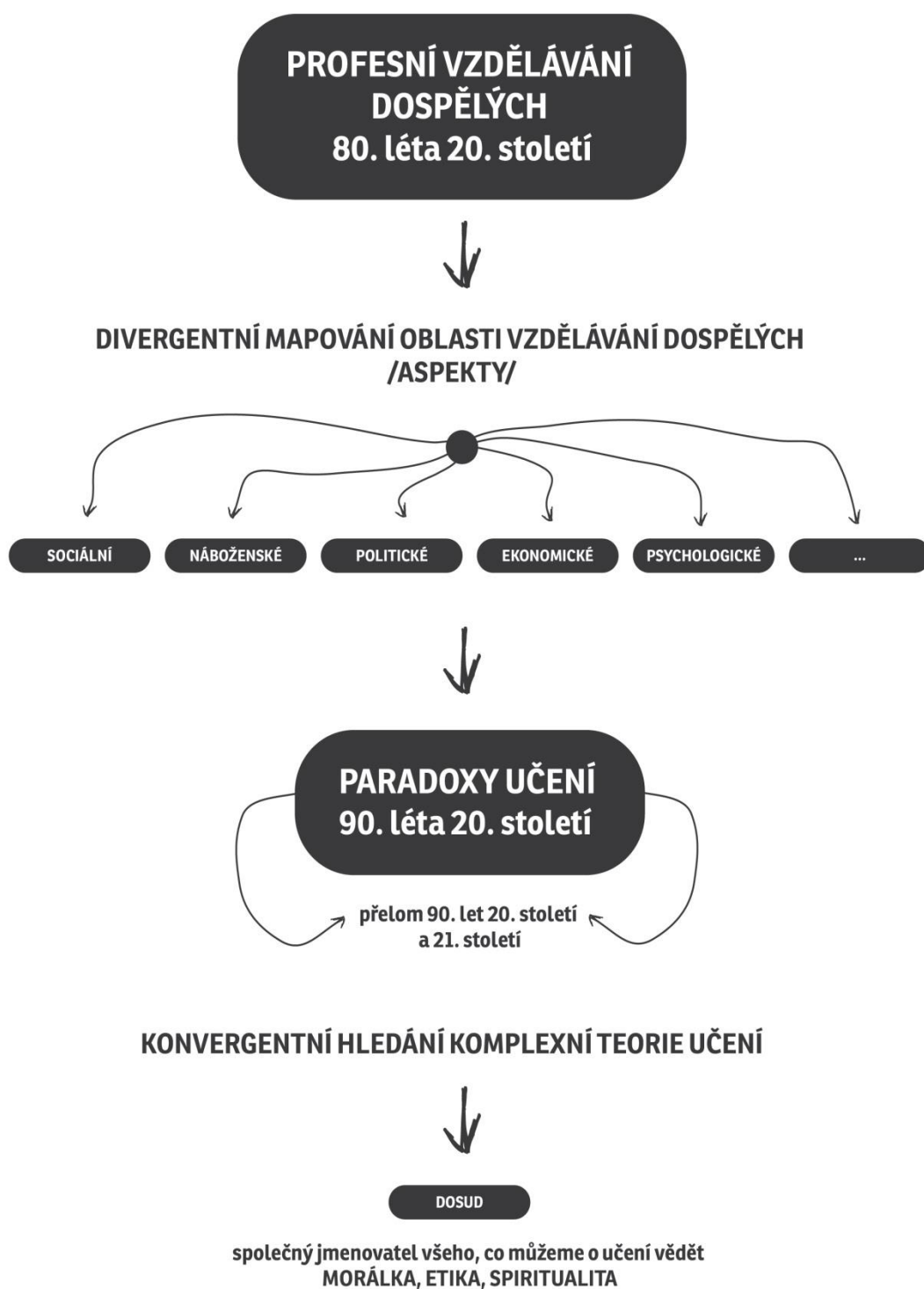
monografie *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers* a dále v roce 2002, kdy přednáší na téma celoživotního učení po celém světě (Jarvis 2004, s. 363), avšak tyto přednášky ještě nepublikuje. V roce 2004 se koncept celoživotního učení stává ohniskem třetího vydání knihy *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, která vychází pod změněným názvem *Adult Education and Lifelong Learning: Theory Practice*. Změnil se nejen název, ale i tematické zaměření textu. Lze podotknout, že tato změna je symbolická a ukazuje na roli pojmu celoživotního učení v Jarvisově teorii.

- Z přednášek konaných v Olomouci v září 2011 pak vyplývá, že Jarvis směřuje ke stále komplexnějšímu a více integrálnímu vnímání učení, které vnímá jako funkci života a nikoli osoby, která je jeho nositelem. Říká, že učení je výstup života, z čehož plyne, že osoba je produktem učení. Ve své knize *Learning to Be a Person in a Society* dle svých slov mylně přepokládal vztah opačný, tedy, že učení je funkcí osobnosti. Nyní vychází z předpokladu, že učení je funkcí života, stejně jako například fyziologické procesy. (Jarvis 2011b)

Jak ukáži podrobně ve své disertační práci, Jarvis svou dosavadní výzkumnou činnost nyní považuje za nutný předstupeň své komplexní teorie lidského učení. Jarvisovo směřování k takto formulované teorii učení je také rámcem argumentace a výkladu jednotlivých kapitol této disertační práce.

Systematický diachronní přehled a vývoj díla profesora Jarvise, který je obsahem následujících tří kapitol, začínám pojednáním o Jarvisově tvorbě z 80. let 20. století. Tehdy publikoval své první rozsáhlé monografie a také spoluautorsky se podílel na dalších významných publikacích, napsal množství článků a výzkumných zpráv, jak uvádím také v přílohách disertační práce (Příloha č. 2, 4 a 5).

Schéma č. 1 Sumativní diachronní přehled Jarvisovy teorie



2.1 Jarvisova práce v osmdesátých letech

V této dekádě Peter Jarvis publikuje své první ucelené monografie a další texty, přičemž na přebalech svých knih je záhy svými recenzenty označován za renomovaného autora či známého odborníka v oblasti vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Jak bylo uvedeno v Tabulce č. 1, celkově lze označit Jarvisovo autorství u sedmi monografií, spoluautorství či editorskou práci u dvou knih a dalších pět položek jeho odborné tvorby se týká výzkumných zpráv a editorské práce v odborných časopisech. Kvantitativně je toto období v celku tvorby zastoupeno 23%. Za základní monografie tohoto období lze s ohledem na výsledky provedeného rozboru označit:

- *Professional Education*. 1983a.
- *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. 1st edition. 1983b.
- *The Sociology of Adult and Continuing Education*. 1985.

V odborných článcích a souvisejících materiálech, které nejsou vzhledem k datu svého vydání dostupné (vyšly před rokem 1980 nebo těsně po něm, ale Jarvis na ně odkazuje ve svých monografiích, kde ze svých dřívějších textů čerpá a navazuje na ně). Jarvis položil základy pro své další zkoumání v oblastech:

- Vzdělávání v předdůchodovém věku.
- Otevřená univerzita – andragogika nebo pedagogika.
- Hodnota vzdělávání dospělých.
- Celoživotní náboženský vývoj jedince a role vzdělávání dospělých v něm.
- Profesionální vzdělávání a kontinuální profesionální vzdělávání.

Zásadními tématy jsou tedy vzdělávání, vzdělávání dospělých a jejich sociologické aspekty. Právě v 80. letech 20. století vznikly Jarvisovy klíčové sociologické monografie, ve kterých teoreticky tematizoval vzdělávání dospělých a další vzdělávání jako sociální instituce (Jarvis 1985a). To je pojetí, které je ústřední pro jeho další tvorbu až do současnosti.

Na začátku tohoto období se Jarvis ve svém díle vyrovnává s měnícími se koncepty vzdělávání (Jarvis 1983a) a odrazovým můstkem se pro něj stává zevrubná analýza pojmu profesního vzdělávání spolu s prostředím, ve kterém se odehrává. Jeho monografie k profesnímu vzdělávání (1983a) je součástí rozsáhlého cyklu na téma nových vzorců učení, který byl vydáván na Univerzitě v Leicesteru. Všechny publikace této série byly adresovány školitelům, vzdělávatelům, vychovatelům a administrátorům vzdělávacího procesu v oblasti vyššího, dalšího a kontinuálního vzdělávání. Jarvisova kniha je v pořadí 17. publikací této série, která pokračovala i v dalších letech.

Období 80. let je pro Jarvise primární v tom slova smyslu, že v něm formuje na základě výzkumů praxe svou terminologickou základnu. V dalších dvou periodách se mnoho z jím formulovaných pojmů vyskytuje pouze jako hesla ve slovníku z roku 1990, nebo v reedici

jeho děl právě z let osmdesátých (tedy v doslovně stejném vymezení). Jedná se například o pojmy: *komunitní vzdělávání*, *rekurentní vzdělávání*, *cyklus učení* a další, které v tomto období tvoří samostatné kapitoly monografií a zdají se být pro Jarvise zásadní.

Nejčastěji se dle mých zjištění učiněných prostřednictvím kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise v období 80. let 20. století tento autor zabývá následujícími tématy:

- učitel či vzdělavatel ve vzdělávání dospělých (1982, 1983a, 1983b, 1985a, 1987);
- učení a učení dospělých (1983a, 1983b, 1985a, 1987);
- výuka, její principy, postupy a pomůcky pro výuku (1982, 1983a, 1983b, 1985a);
- vzdělávání dospělých (1982, 1983a, 1983b, 1985a);
- sociální kontext a sociologické pojetí zkoumaných fenoménů (1982, 1983a, 1985a, 1987);
- vzdělání a vzdělávání obecně (1983a, 1983b, 1985a);
- učící se (1982, 1983a, 1985a).

Jarvis v tomto období také kriticky reflektuje pojem a teoretický koncept andragogiky zejména v teorii Malcolma S. Knowlese (Jarvis 1983a, Jarvis 1985a), tedy jako vědy o vzdělávání dospělých, které Knowles formuloval v roce 1980 (Jarvis 1983a, s. 80–83). V této souvislosti lze za významné považovat také Jarvisovo zkoumání kurikula a teorie kurikula vzdělávání dospělých (1983a, 1983b, 1985a).

V 80. letech 20. století se Jarvis ve svých knihách vyrovnává se svými vědeckými předchůdci a současníky. Mezi vědce, kterým Jarvis věnuje největší pozornost v podobě samostatných kapitol či podkapitol textu, v nichž představuje, kriticky reflektuje a doplňuje jejich teoretické koncepty, patří zejména následně uvedené osobnosti. Jejich jméno je pro ilustraci doplněno krátkou ukázkou témat²², na která reaguje svým dílem právě Peter Jarvis a letopočty knih (nebo knihy), ve kterých tak Jarvis činí.

- **Paulo Freire**, 1921–1997, (1983b – 2 kapitoly, 1985a) a jeho koncepce vzdělávání a výuky dospělých. Jedná se o radikální přístup k výuce, kterou považuje za metodu, díky níž mohou učící se jednat v sociokulturním prostředí za účelem jeho změny. Proto považuje učitele za facilitátora učení a výuky, přičemž oba procesy jsou nositelé změny. (Jarvis 1983b, s. 170). Vzdělávání je pak dle tohoto autora aktivním procesem, ve kterém učitel nemá kontrolu ani nad znalostmi, které vyučuje, ani nad výstupy učení. Jarvis si všímá zejména toho, jak Freire nabízí humanistickou metodu výuky, kterou lze oddělit od politického radikalismu, byť by to znamenalo, že tím dojde k částečnému odstoupení od Freireho filosofie.

²² Jméno autora je také doplněno o životopisná data, která jsem čerpala buď z Jarvisových knih, internetových stránek www.wikipedia.org, nebo v případě Mezirowa z disertační práce DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Olomouc, 2010.

Freireho dílo znamená unikátní syntézu křesťanství, marxismu a existencialismu (Jarvis, 1983b, s. 171), která je pro Jarvise nadále inspirativní.

- **Malcolm S. Knowles**, 1913–1997, (1983b – 2 kapitoly) s teorií andragogiky jako vědy o vzdělávání dospělých a také s jeho koncepcí výuky dospělých. Knowlesův přístup je dle Jarvisových slov originální v tom, že jeho principy posilují progresivní charakter vzdělávání dospělých prostřednictvím posilování procesů učení a výuky, nejen jejich postulováním. Dle Knowlese má učitel mnoho úkolů, které označuje za zásadní také Jarvis. Bez ohledu na jejich konkrétní obsah je role učitele nejlépe postižena následujícími slovesy: ukazovat, pomáhat, zajišťovat, přijímat, hledat, zahrnovat, zapojovat, sdílet atd. (Jarvis 1983b, s. 174) Z toho dle Jarvise vyplývá, že Knowles vnímá učící se jako zainteresované badatele v učebním procesu, kteří se aktivně účastní každého dílčího kroku, a učitele vnímá jako zdrojovou osobnost, a to pro obsah výuky i její proces. (Jarvis 1983b, s. 175)
- **Robert M. Gagné**, 1916–2002, (1983b) vytvořil model k porozumění vztahu mezi učením a výukou. Ukazuje, že učení postupuje vpřed v po sobě následujících fázích dle toho, jak byl realizován výukový proces. (Jarvis 1983b, s. 96) Gagné vnímal jedince jako o něco svobodnějšího než mnozí behavioristé, což je poměrně zásadní pro vnímání kontextu vzdělávání dospělých. (Jarvis 1983b, s. 97)
- **Jack Mezirow**, narozen 1923, (1983b) se svou teorií zkušenostního učení. Jarvis si všímá zejména Mezirowova předpokladu, že každý člověk disponuje konstrukcemi reality, které jsou závislé na posilování z různých zdrojů v sociokulturním světě. Tyto konstrukce reality nazývá „perspektivami“ a poznamenává, že k jejich transformaci dochází, když jedincovy perspektivy nejsou v rovnováze s jeho zkušenostmi. (Jarvis, 1983b, s. 105) Z Mezirowova pojetí Jarvis dále užívá koncept „rozpojení“ (*disjunction*), kterým je označen stav, kdy se naučené způsoby chování a řešení problémů nesetkávají s aktuálními požadavky jedincovy situace. Toto rozpojení je impulsem k procesu učení. (Jarvis 1983b, s. 106)
- **Carl R. Rogers**, 1902–1987, (1983b), u kterého Jarvis oceňuje pohled na výuku jako proces, který vůbec nevyžaduje učitele. Rogers aplikoval svůj psychologický přístup do oblasti vzdělávání a učení. S ohledem na jeho teoretickou perspektivu není překvapující důraz, který klade na sebeaktualizaci učícího se a na argument, že konečným cílem vzdělávání je plně rozvinutá osobnost. Tato orientace vychází z Rogersovy pozice terapeuta a je zřejmé, že Rogers využívá terapeutické techniky ke vzdělávacím účelům. (Jarvis, 1983b, s. 107)
- **John Dewey**, 1859–1952, (1983b) je Jarvisem považován za nejvýznamnějšího teoretika, který se nejvíce zasloužil o rozvoj vzdělávání dospělých. (Jarvis 1983b, s. 166) V centru jeho teorie, stejně jako v jádru lidského života, stojí – jak tvrdí Jarvis – pojem *zkušenost*. Kontinuita zkušeností vede k růstu a zralosti, a proto opravdové vzdělávání musí přicházet prostřednictvím zkušenosti. Deweyho práce na téma výuky se vztahuje k cyklu facilitativního učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 168), který uvádím dále v textu.

- **Jerome S. Bruner**, narozen 1915, (1983b) zdůrazňuje humanistický rozměr vztahu k účastníkům procesu výuky a učení, na druhou stranu v jeho koncepci není pro humanistickou perspektivu podle Jarvise dost prostoru. Klade důraz téměř výhradně na otázku vztahu mezi učitelem a učícím se, která je pro Jarvise také zásadní. (Jarvis, 1983b, s. 166)
- **Ivan Illich**, 1926–2002, (1983b), jehož požadavek odškodnění společnosti Jarvis reflektuje v souvislosti s teoretickými koncepcemi výuky v dospělém věku. Jarvis si dílo tohoto autora k podrobnějšímu zkoumání vybral dle svých slov proto, že v dané době byl jeho systém realizován ve vzdělávací soustavě USA. Jednalo se tedy o praktický a alternativní přístup ke vzdělávání, který nabízel radikální kritiku některých zavedených společenských institucí v západních společnostech, včetně medicíny, církve a školy. (Jarvis 1983b, s. 171) Vzdělávání podle Illicha padlo do pastí institucionalizace a je nezbytné provést odškodnění společnosti. Výsledkem mají být soustavy pro učení (*learning networks*), které mají mít podobu sítě propletené do celé společnosti. (Jarvis 1983b, s. 172)

Peter Jarvis se ve svých monografiích opírá vždy o stovky položek zdrojů odborné literatury, výzkumných zpráv, dokumentů mezinárodních organizací (např. UNESCO, OECD, EC) a dokumentů na vládní, mezivládní i regionální úrovni, které jsou aktuální ve vztahu k poskytování a zajišťování vzdělávání a vzdělávání dospělých ve zkoumaných zemích. Autoři zmínění ve výše uvedeném výčtu figurují samozřejmě také v seznamech zdrojové literatury knih tohoto období. Dalšími frekventovanými jmény v Jarvisových dílech sledovaného období jsou: Karl Popper, Peter L. Berger a Thomas Luckmann, Emile Durkheim, Robert Merton, Talcott Parsons, Max Weber, Gordon Allport, Abraham Maslow, Amitai Etzioni, Frederick Winslow Taylor a další.

Je zajímavé, že v 90. letech 20. století Jarvis nevěnuje tak ucelenou a komplexní pozornost jako v letech osmdesátých žádnému teoretikovi a rozvíjí spíše vlastní pojmový aparát a teoretický rámec, kterým postupně směřuje až ke komprehensivní teorii učení, jejíž formulaci si klade za cíl po roce 2000. V „posledním“ období své tvorby se znovu obrací k aktuálním teoriím, které uceleně reflektuje podobně jako ve svých dílech z let osmdesátých. To vše uvádím podrobněji v následujících kapitolách.

2.2 Jarvisovo dílo v devadesátých letech

V tomto období Jarvis pokračuje ve zkoumání teoretických konceptů, jejichž základy položil v době předchozí. Přesto je období počátku 90. let 20. století poměrně zásadní mj. tím, že Jarvis vydává slovník vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání, který má ambici dosáhnout mezinárodního přesahu (1990) a také knihu *Paradoxes of Learning*

(1992), která znamená v díle Petera Jarvise tematický a pojmový obrat, jak uvádím podrobněji dále v textu²³.

Jarvis v 90. letech 20. století publikuje pět monografií (do tohoto počtu je řazen také slovník z roku 1990) a patnáct dalších větších publikací spoluautorských, editorských a spolueditorských či výzkumných. Celkově toto období pokrývá 33% celé jeho odborné publikační činnosti, což je ale pouze kvantitativní a ilustrativní údaj. Důležité je, že do popředí Jarvisova zájmu se v tomto období dostává téma vzdělávání dospělých ve vztahu ke státu a také etický rozměr vzdělávání dospělých. Na významu netratí ani monografie věnovaná zásadám výzkumu propojeného s různými sférami praktického života prostřednictvím jejich realizátorů – odborníků z praxe. Na tuto publikaci (Jarvis 1999) sám autor dále často odkazuje v monografiích, které vydává po roce 2000 a které se samostatně tématu výzkumu nevěnují, vždy však zdůrazňují sepětí teorie, praxe a výzkumu.

Významným okamžikem je v tomto tvůrčím období vydání *An International Dictionary of Adult and Continuing Education* (Jarvis 1990), slovníku, ve kterém Jarvis nabízí přehled významných pojmů z oblasti vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání. Právě uvedení nebo neuvedení pojmu v tomto slovníku ukazuje na diskurz, který Jarvis v 90. letech vytváří. Slovník např. ještě neobsahuje pojmy *znalostní společnost* či *význam a smysl*, které (jak ukáží dále v textu) nabývají v Jarvisově díle později na významu a po roce 2000 je lze považovat za centrální.

Za tematický a metodologický zlom ve své tvorbě Jarvis (1992a, Preface) označuje počátek 90. let 20. století, kdy se jeho pozornost zaměřila na oblast učení obecně. Ve své knize *Paradoxes of Learning* (1992a, Preface) říká, že se jedná o logické vyústění jeho dlouholetého studia v oblasti vzdělávání dospělých. Jarvis v Úvodu vysvětluje logickou souslednost svých děl, které vedly až k sepsání této zásadní knihy. Z monografií zmiňuje *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. 1983b; *The Sociology of Adult and Continuing Education*. 1985; *Adult Learning in the Social Context*. 1987.

Metodologická změna nastává v tom smyslu, že Jarvis otevřeně hovoří o svém díle jako o odpovědi na potřebu studovat lidské učení ze široké interdisciplinární perspektivy. Spojuje zde proto perspektivu sociologickou a filosofickou. (Jarvis 1992a, Preface) V textu se pak opírá také o díla psychologická (mj. s. 5–16) a andragogická (s. 136–137) a teorie učení (s. 137–139). Současně tuto knihu věnuje nejen akademikům a odborníkům z praxe

²³ Je to také jediná monografie, která se dočkala českého ohlasu v podobě odborného článku v časopise *Andragogika*. HARTL, Pavel. Paradoxy učení. In: *Andragogika* 4/1998. s. 6-7. ISSN 1211-6378.

vzdělávání dospělých, ale také tzv. *people professions*, které v česku označíme nejspíše pojmem pomáhající profese²⁴.

Paradoxes of Learning situuje učení do rámce lidské zkušenosti a zasazuje jej do paradoxu lidského stavu. Tento paradox je souhrnně vyjádřen pomocí kontradikcí života ve společnosti, které Jarvis shrnuje takto: není svobody bez omezení, není jistoty bez nejistoty, pravdy bez falše, radosti bez starostí, není míru bez hrozby války apod. Především není učení bez ignorace, růst a rozvoj bez učení. Lidé hledají významy pro své životy a odhalují pouze další a další neodhalené významy – stále více a více otázek leží mimo náš dosah. (Jarvis 1992a, Preface) Učení se stává centrální kategorií a je pro Jarvise nadále tím, co je těsně spjata s veškerou lidskou zkušeností, bytím a životem ve společnosti, což se intenzivně projevuje v další zkoumané dekádě.

Lze shrnout, že všechny monografie vydané v období 90. let 20. století jsou pro celý kontext a vývoj teorie Petera Jarvise významné. S ohledem na výsledky provedeného rozboru, které ukazují na kvantitativní převahu teoretických konceptů a na jejich základě formulovaných kategorií (viz Příloha č. 7), lze podtrhnout význam dvou z nich:

- *Paradoxes of Learning*. 1992.
- *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. 1997.

Na základě rešerší obsahů všech Jarvisových monografií vydaných v prvním vydání v 90. letech 20. století byly pojmenovány kategorie, jejichž kvantifikace ukazuje, že hlavními teoretickými koncepty zde jsou:

- učení obecně a učení dospělých (1990, 1992a, 1993, 1997);
- vzdělání/vzdělávání obecně a vzdělání/vzdělávání dospělých (1992a, 1993, 1997, 1999);
- sociální a sociologické aspekty zkoumaných fenoménů (1992a, 1993, 1997, 1999);
- pojem osoby (1992a, 1997, 1999);
- učící se společnost (1990, 1997, 1999);
- sebeřízené učení (1990, 1992a, 1997);
- znalosti, dovednosti a postoje jako vstupy a výstupy učení (1997, 1999);
- etický a politický rozměr či kontext zkoumaných fenoménů (1992a, 1993).

Je zajímavé, že teoretický koncept označovaný jako sebeřízené učení (*self-directed learning*) se jako samostatný objekt Jarvisovy teoretické disputace objevuje pouze v tomto zkoumaném období (Jarvis 1990, 1992a, 1997). V publikacích po roce 2000 jej nalézáme jako termín v textu, nikoli jako samostatnou kapitolu či podkapitolu. Jarvis

²⁴ Jejich vymezení je poměrně důležité s ohledem na Jarvisovo pojednání role vzdělavatele dospělých, která se vyvíjí od tradičního vnímání učitele ve smyslu pedagoga až po tzv. učebního terapeuta, viz podkapitola 3.2.4 této disertační práce.

předpokládá porozumění a běžné užívání tohoto pojmu právě ve vztahu k procesům učení a vzdělávání dospělých a dále se jím tematicky nezbyvá²⁵.

Ucelenější kritické reflexi andragogiky se v tomto období Jarvis nevěnuje vůbec, pojem *andragogika* nalézáme pouze jako heslo ve slovníku z roku 1990. Na druhou stranu právě v této publikaci Jarvis nabízí několik pojmů etymologicky spojených s termínem andragogika, které v české literatuře nepoužíváme, a mohou být inspirativní.

Jsou to například *andragogee* jako označení dospělého učícího se. Dále termín pro vzdělavatele dospělých – *andragogue*, který v češtině existuje v podobě slova andragog. Andragoga zde Jarvis vymezuje jako vzdělavatele dospělých, který ve své práci uplatňuje metody andragogiky. Dále Jarvis uvádí heslo *Andragogické centrum*, kterým je specializované andragogické výzkumné pracoviště v Záhřebu. Posledním je zde termín *Andragogija*, jugoslávský odborný časopis o andragogice. (Jarvis 1990, s. 22) Z uvedeného je patrné, že Jarvis v době tvorby slovníku znal andragogiku v bývalé Jugoslávii, což je patrné i dále v textu²⁶.

V roce 1990 Peter Jarvis definuje *andragogiku* několika způsoby.

V prvním vymezení se Jarvis odvolává na historickou tradici pojmu založenou německým vědcem Alexandrem Kappem (1833), v níž za významnou považuje zejména diskusi o tom, zda se dospělý učí jinak než dítě a zda existuje rozdíl mezi pedagogikou a andragogikou²⁷. Dále zdůrazňuje, že pojem byl nejprve popularizován v USA prostřednictvím díla Malcolma S. Knowlese, který jeho význam vymezil jako umění a vědu o pomáhání dospělým lidem učit se a vytvořil tak definici andragogiky. Jarvis zde připomíná, že Knowles původně tvrdil, že se jedná o naprosto odlišný proces od pedagogiky, a také, že právě toto vymezení andragogiky ve světě a v reflexích akademiků stále (tedy v roce 1990) převládá. Uznává také, že Knowlesovo vymezení má určitý potenciál (což s ohledem na skutečnost, že jde o vymezení hesla ve slovníku, dále nespecifikuje).

V tomto kontextu Jarvis připomíná ještě dvě definice pojmu andragogika – holandské a jugoslávské. Holandské vnímání andragogiky charakterizuje jako širší a říká, že zahrnuje i sociální práci a komunitní život. Pro Jarvise je však důležité zejména tím, že slovo andragogika holandsští odborníci používali nikoli pro označení vzdělávání dospělých jako

²⁵ Také do české andragogiky pronikl termín sebeřízené učení poměrně záhy. Například v publikaci BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997, je tomuto tématu věnována také samostatná kapitola (s. 98-100).

²⁶ V rámci nepublikované přednášky pro studenty doktorských studií FF UP v Olomouci konané 13. 9. 2011 Jarvis spojoval českou a jugoslávskou andragogiku způsobem, ze kterého lze usuzovat, že je považuje za podobné jak v etymologickém slova smyslu, tak ve smyslu sociokulturním a historickém. Doslova řekl: „udělal jsem chybu, když jsem předpokládal, že celá česká andragogika je jednotná a že celkově vychází z díla Dušana Savičeviče...“.

²⁷ K tomuto tématu se váže specificky Jarvisův text *JARVIS, Peter. Andragogy and Pedagogy: an Overview. Nepublikovaná přednáška realizovaná dne 13. 9. 2011a v rámci festivalu vzdělávání dospělých Aeduca 2011 v Olomouci.*, který je podrobněji reflektován dále v textu této disertační práce.

pole praxe, ale pro oblast studia tohoto praktického problému. Jugoslávské pojetí pak vedlo k založení vysokoškolského studia andragogiky a používání tohoto pojmu se podle Jarvise posunulo směrem k významu, který je ve Spojeném království přisuzován pojmu vzdělávání. (Jarvis 1990, s. 22) Jako příklad tohoto významového posunu uvádí Jarvis jugoslávský termín *penal andragogy* (penitenciární andragogika), kterým je v Jugoslávii označeno vzdělávání osob ve výkonu trestu odnětí svobody, přičemž takové vzdělávání je ve Spojeném Království pojmenováno jako *correctional education* – nápravné vzdělávání (Jarvis 1990, s. 262).

Slovník obsahuje také pojem *andragologie*, v jehož vymezení se Jarvis odvolává na způsob užití termínu Nizozemci, kteří jím označují studium nebo vědu o andragogice. Jarvis zmiňuje dílo Tonko Ten Haveho a jeho užití dalšího souvisejícího pojmu *sociální agogie* – obojí Ten Have publikoval v článku z roku 1960. (Jarvis 1990, s. 22)

Z uvedeného vyplývá, že v roce 1990 Jarvis znal kořeny andragogického zkoumání i andragogické praxe v Evropě i USA. Znal také různá pojetí pojmu andragogika a zaujímal k nim odborné stanovisko. Připomínám, že Jarvis se nikdy za andragoga neoznačil a dokonce se vůči jakékoli spojitosti nebo spojování svého díla s andragogikou již od 80. let 20. století vymezoval. Jak již bylo zmíněno, Jarvis své dílo považuje za sociologické, případně za komprehensivní a integrální, směřující spíše k filosofii učení. (Jarvis 2006a, s. 2)

Jeho vědecká pozice je poměrně zřejmá také díky tomu, o jaké teorie se ve svých monografiích opírá. V tomto období jsou to publikace zejména sociologické (např. Zygmund Bauman, Peter L. Berger a Thomas Luckmann, Pierre Bourdieu, Emile Durkheim, Erich Fromm, Anthony Giddens, Erving Goffman, Jürgen Habermas), filosofické (např. Henri Bergson, Martin Buber, John Dewey, Martin Heidegger, Thomas Hobbes, John Locke, Karl Mannheim, Karl Marx, John S. Mill), z oblasti teorie učení a vzdělávání (např. Stephen Brookfield, Paulo Freire, Ivan Illich, Malcolm S. Knowles, Jack Mezirow, Richard S. Peters) a psychologické (např. Abraham Maslow, Carl R. Rogers). Pokud tuto teoretickou základnu srovnám s poznatky z období předchozího, mohu konstatovat názorovou a argumentační konzistenci Jarvisova díla. Nutno však předeslat, že z metodologického hlediska Jarvis pracuje se zdroji spíše eklektickým způsobem a výběr zdroje zdůvodňuje vždy jeho aktuálností a významným přínosem, nikoli metodologicky.

Jarvis i v tomto pracovním období odkazuje na vlastní předchozí tvorbu, kontinuita je patrná vždy ze seznamu použitých zdrojů. Odkazuje na řadu svých děl, zejména monografií, ale také článků a nepublikovaných přednášek realizovaných po celém světě. Článků, které v tomto období Jarvis zmiňuje, odkazuje se na ně a dle svých slov na ně navazuje, byly publikovány mimo anglickou jazykovou rodinu (finština, dánština a další), a nelze je dohledat v žádné ze sledovaných databází. Všechny pocházejí z 80. let 20. století.

Ve výše specifikovaných způsobech vědecké práce a teoretické argumentace Jarvis pokračuje i v další, pro potřeby této disertační práce vytvořené, etapě. Charakterizuje ji kvantitativní nárůst témat, o která se Jarvis v souvislosti s otázkou učení a vzdělávání dospělých zajímá, a to s ohledem na jeho cíl, kterým bylo a je formulovat komprehensivní (ucelenou, všeobjímající) teorii učení. Historicky se Jarvis zabývá nejprve vzděláváním dospělých a od roku 2000 resp. 2001 (viz 2001a) se jeho centrální kategorií stává učení v souvislosti s učením ve třetím věku či obecněji ve vyšším věku.

2.3 Přehled o Jarvisově díle v letech 2000–2013

S růstem zájmu o teorie celoživotního učení nikoli pouze ve společnosti, ale také jako o oblast seriózních akademických prací, narůstá zájem také o zevrubné a kritické studie tohoto fenoménu. Dílo Petera Jarvise po roce 2000 na tuto potřebu reaguje a autor studuje procesy, které jsou součástí lidského učení od narození do vysokého věku, a posouvá zkoumanou oblast zájmu směrem kupředu od dřívějších nesystematických a převážně psychologických studií tehdejších autorů. Jarvis v této době směřuje k tvrzení, že učení je existenciální fenomén, a proto jeho studium musí být komplexní a interdisciplinární. (Jarvis 2006a, Preface) Výsledkem je krok směrem k vybudování komplexní a integrální teorie způsobů, jak se lidské bytosti učí, která by brala v úvahu existující teorie a dala je do souladu s komplexnějším modelem.

Po roce 2000 Jarvis dosud publikoval devět monografií a dalších třináct děl spoluautorských, editorských a dalších (viz Příloha č. 7). Z tohoto souboru byla pro potřeby kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise záměrně vyňata publikace z roku 2012 *Teaching, Learning and Education in Late Modernity. The Selected Works of Peter Jarvis*, která je jakýmsi výběrem z díla a nepřináší nové texty. Jsou v ní publikovány doslovně stejné verze dřívějších kapitol knih a článků na základě výběru Petera Jarvise a jeho dvou bývalých studentů doktorského studia (Jarvis 2012, s. 1).

V této disertační práci jsem pomocí monografie z roku 2012 provedla kontrolu správnosti formulace kategorií kvantitativní analýzy tím, že jsem je v obsahu knihy (2012) také kódovala. K celkově 54 zvoleným kategoriím za všechna sledovaná období a k 47 kategoriím platným pro období od roku 2000 dosud byla s touto knihou shoda ve 30 položkách. Tím je potvrzeno, že zvolené kategorie se převážně vztahují k teoretickým konceptům, které sám Jarvis považuje za pilíře svého díla, jelikož s ohledem na ně provedl výběr kapitol do výboru díla z roku 2012.

S ohledem na výsledky kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise lze konstatovat, že nejvýznamnějšími monografiemi za sledované období jsou:

- *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers.* 2001.

- *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. 2007.
- *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modernity Age*. 2008.
- *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me*. 2009.

Z názvů čtyř hlavních knih tohoto období je patrný Jarvisův zájem o oblast učení a jeho sociálních aspektů, který byl posílen zkoumáním předchozí dekády. Nyní zkoumá, jak se celoživotní učení a učící se společnost staly sociálními fenomény napříč zeměkouli. Tvrdí, že hnací síly globalizace radikálně mění celoživotní učení, a ukazuje, že vzdělávání či učení dospělých získalo mainstreamové postavení zejména díky těmto globálním změnám a skutečnosti, že učení začalo být více orientováno do oblasti práce. (Jarvis 2007, Preface)

Téma učení je podle Jarvisových slov základní otázkou veškerého jeho současného zkoumání. Ve svých monografiích se ptá, jak přesně se učíme skrze žití být osobou. Jeho tázání tedy nabývá filosofického rozměru a charakteristika sociálních modelů a aspektů učení přestává být cílem výzkumu a stává se jeho prostředkem vedoucím k přesahu do filosofie, teologie a dalších²⁸. Jarvis spojuje dohromady všechny aspekty procesu, ve kterém se člověk stává osobou, do jednotného rámce učení. Všimá si také aktuálního pojmového diskurzu *nature vs. nurture* (příroda vs. výchova), v němž se opírá o detailní studii našeho genetického dědictví a reality evoluce. Ukazuje způsoby, kterými se stáváme sociálními lidskými bytostmi. V roce 2009 Jarvis přichází s tvrzením, že s ohledem na proces, ve kterém se teorie učení posouvá směrem od svého tradičního jednooborového pojetí, je možné umístit do centra veškerého přemýšlení o učení osobu a zdůraznit multidisciplinární přístup²⁹. (Jarvis 2009, přebal knihy) Zde lze vnímat přesah k české andragogice a integrální andragogice, který bude detailněji diskutován v dalších kapitolách této disertační práce.

Výše uvedené poznámky k vývoji teoretických konceptů díla Petera Jarvise od roku 2000 dosud budu ilustrovat ještě stručným přehledem, který opět vyplývá z kvantifikace kategorií formulovaných na základě rešerší podrobněji uvedené v Příloze č. 7. Za dominantní teoretické koncepty tedy považuji:

- sociální a sociologické aspekty a kontext zkoumaných fenoménů, zejména učení (2001a, 2001b, 2006a, 2007, 2008, 2009, 2010);
- učení obecně a učení dospělých (2001a, 2001b, 2004, 2006a, 2009, 2010);
- výzkum a role výzkumného pracovníka (2001a, 2001b, 2004, 2007, 2010);
- učící se (2001b, 2004, 2007, 2008, 2010);

²⁸ Ve své disertační práci k nim přidávám ještě koncept *utopie*, jako určité komplexní vize, kterou Jarvis ve svém pozdějším díle ve vztahu k lidskému učení formuluje, či predikuje. (Jarvis 2007, 2008 a další)

²⁹ V tomto bodě lze vnímat argumentační blízkost mezi vědeckým postojem Petera Jarvise a teoretiky české integrální andragogiky (např. Jochmann 1992; Šimek 2005, 2006; Bočková 2003; Bartoňková 2004).

- učitel, vzdělavatel a nově také učební terapeut (2001a, 2004, 2007, 2008, 2010);
- učící se společnost (2001a, 2001b, 2007, 2008, 2010);
- vztah teorie a praxe (2004, 2006a, 2007, 2009, 2010);
- celoživotní učení (2001a, 2004, 2006a, 2007, 2008);
- etický, morální, humanistický a hodnotový kontext učení a vzdělávání (2001a, 2007, 2008, 2009, 2010);
- zkušenost a zkušenostní učení (2001a, 2006a, 2009, 2010);
- výuka (2001a, 2001b, 2004, 2010);
- spiritualita a náboženství (2001a, 2007, 2008, 2009);
- globalizace (2001b, 2007, 2008, 2009);
- osoba/osobnost (2004, 2006a, 2009, 2010).

Z tohoto stručného přehledu je patrné, jaký kvantitativní nárůst a kvalitativní posun nastal v Jarvisově teoretické koncepci ve vztahu ke zkoumané problematice. Nutno dodat, že do období od roku 2000 spadají dvě vydání (2004 a 2010) původní publikace z roku 1983 *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. Kniha, jak již bylo zmíněno, v tomto období změnila název, do kterého se promítla změna Jarvisova úhlu pohledu na proměňující se sféru vzdělávání a učení. Nyní je v centru pozornosti nejen vzdělávání dospělých, ale také celoživotní učení. Jedná se o publikace z roku 2004 a 2010, které jsou zde záměrně zmiňovány a zahrnuty do zkoumání, jelikož se nejedná o pouhou reedici původního díla, ale o zcela nové knihy. Rok 2004 přinesl nový materiál zejména v těchto bodech (Jarvis 2004, Preface):

- diskuse ke globalizaci a europeizaci – Jarvis poukazuje na tlaky, které směřovaly k oblasti vzdělávání dospělých tak, aby ji změnily;
- větší důraz na celoživotní vzdělávání, celoživotní učení a společnost;
- rozšířené pojednání o teoretických distančního vzdělávání a úvodní materiál k e-learningu a on-line učení;
- aktualizace pohledu na změny v britských a evropských politických dokumentech;
- vztah mezi výzkumem, učením a měnícími se přístupy ke znalostem s větším důrazem na akční učení a výzkum.

Ve svém čtvrtém vydání je zmíněná kniha považována za nejrozšířenější text o vzdělávání dospělých. Jarvis monografii revidoval a aktualizoval, obohatil o další témata, kdy bere v úvahu mnoho změn, které nastaly v oblasti vzdělávání dospělých za období let 2004–2010. Na rozdíl od předchozích třech vydání tato aktualizace zahrnuje (Jarvis 2010, Úvod):

- materiál k etickým a politickým důsledkům celoživotního učení;
- podrobnější informace o změnách týkajících se globalizace;
- zvýšený důraz na společenské změny;
- informace o vlivu technologií na způsob, jakým se lidé učí;
- měnící se přístupy k poznání, získávání znalostí a hodnocení znalostí.

V roce 2002 vychází znovu slovník *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, nikoli jako reedice, ale jako druhé vydání, a jako spoluautorský počín Petera Jarvise a Arthura L. Wilsona, profesora vzdělávání dospělých z Univerzity v Severní Karolíně v USA. V předmluvě k tomu vydání Jarvis reflektuje významnou změnu, která se odehrála na tomto poli za oněch 12 let, které uplynuly od prvního vydání, a tou je posun od zájmu o vzdělávání dospělých, kontinuální vzdělávání, vyšší a celoživotní vzdělávání k tématu celoživotního učení. (Jarvis, Wilson 2002, online)

Nejen tato nová vydání původních Jarvisových monografií, ale zejména další tituly sledovaného období přináší nové teoretické koncepty, které se dosud v Jarvisově teorii neobjevovaly vůbec, nebo pouze ojediněle. Nyní získávají svou konceptuální podobu a lze předpokládat, že budou mít svůj význam i v další již připravované monografii. Jsou to zejména:

- učební terapeut (*learning therapist*, 2001a),
- spiritualita a náboženství jako kontext a cílová struktura procesu učení (2001a, 2007, 2008, 2009),
- stárnutí, které se stává tématem samo o sobě (2001a) a není jen implicitní součástí tématu celoživotního učení,
- biografie, kterou Jarvis tematizuje v roce 2001 jako příběh života osoby, kdy číst biografii znamená číst historickou naraci o něčím životě, a k pojmu se vrací opět v roce 2009, kdy pro něj souvisí zejména s pojmem zkušenost,
- znalostní společnost, kterou se samostatně zabývá v roce 2001 a pak také v monografii z roku 2007,
- v roce 2001 (zde 2001b) se také poprvé setkáváme s pojmem korporátní či firemní univerzita,
- rok 2004 přináší konceptualizaci pojmu rozvoj lidských zdrojů, který byl do té doby pouze heslem v Jarvisově slovníku z roku 1990,
- a významné je také podrobnější pojednání pojmu *rozpojení* v souvislosti se zkušenostním učením, přičemž tento pojem byl zmiňován od počátků Jarvisovy tvorby, nikoli však jako samostatné téma (to až v roce 2006),
- stejně jako zavedení pojmu *life-wide a lifetime learning*, neboli učení v celé šíři a hloubce trvání lidského života (2007).

Samostatnou pozornost si v tomto tvůrčím období vydobyla také *andragogika*, kterou se Jarvis podrobněji zabývá v monografii z roku 2006 *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Nejedná se však o nový koncept, který by náležel do předchozího výčtu. Jarvis se vrací ke své kritické reflexi andragogiky z 80. let 20. století a rozšiřuje ji o nové postřehy získané zejména setkáváním se s andragogy ze střední a východní Evropy. Svůj soudobý postoj k andragogice Jarvis formuluje zejména v nepublikovaných přednáškách a dílčích textech, které reflektují ve třetí části své disertační práce.

Pokud bych měla představit autory, jejichž výzkumy a teorie jsou v tomto období Jarvisovi oporou při formulaci jeho vlastních myšlenek, opakovala bych stejná jména jako v předchozích dvou etapách. Je nutné dodat, že to neznamená, že Jarvis čerpá ze stále stejných publikací, ale sleduje vývoj svých zdrojových teorií. Pracuje tedy s aktuálními díly sociologů, psychologů a zejména filosofů a také teologů a teoretiků učení a vzdělávání. Zajímavé je zmínit, kterým autorům věnuje v tomto období samostatnou pozornost (celkový přehled za dobu celé Jarvisovy tvorby pak nabízí Příloha č. 7). Následující výčet velmi stručně charakterizuje autory, jejichž dílu Jarvis věnuje v tomto období pozornost prostřednictvím samostatných kapitol svých monografií. Přehled neobsahuje obsáhlejší pojednání o jejich teoretické tvorbě, pouze odkaz na základní koncept, ke kterému se ve svém díle Jarvis vyjadřuje³⁰:

- **Lev Vygotsky**, 1896–1934, (Jarvis 2006a), kognitivní teorie učení založená na spolupůsobení vlivu sociálního a kulturního prostředí a praktické aktivity člověka.
- **Yrjö Engeström** (Jarvis 2006a), kognitivní teorie učení s podstatným důrazem na učení prostřednictvím jednání a tzv. expansivní učení.
- **Ference Marton**, narozen 1939, (Jarvis 2006a), kognitivní teorie učení založená na odlišování hlubokých a povrchních přístupů k učení.
- **Chris Argyris**, 1923–2013, (Jarvis 2006a), teorie kongruence a učení zejména v kontextu organizací a výzkum působení organizace na dospělého člověka.
- **Donald Schön**, 1930–1997, (Jarvis 2006a), teorie kongruence a učení v souvislosti s rolí jednání dospělého člověka a formulací tzv. systémů učení.
- **Danny Wildermeersch** (Jarvis 2006a), kognitivní teorie učení a také pojetí sociální a interkulturní pedagogiky, zejména teorie učení založeného na sociální participaci.
- **David Kolb**, narozen 1939, (Jarvis 2006a), zkušenostní učení. Tvrdí, že na průsečíku zkušenosti je předěl mezi současnou zkušeností a biografií osoby, která zkušenostmi disponuje. Proces sbírání zkušeností a rozhodnutí se učit ze zkušenosti je však mnohem komplexnější. (Jarvis 2006a, s. 57)
- **David Baud** (Jarvis 2006a), zkušenost a zkušenostní učení související s učením ve vztahu k procesu profesionalizace osoby.
- **Edward Cell** (Jarvis 2006a), jak se učit zkušenostně se učit a také koncept zkušenostního učení, které vede k sebeřízení.
- **Susan S. Weil a Ian McGill** (Jarvis 2006a), kteří uvádějí model zkušenostního učení nazvaný jako „čtyři vesnice“.
- **John Rawls**, 1921–2002, (Jarvis 2008), teorie liberální demokracie a komplexní liberální politická filosofie.

³⁰ Životopisná data jednotlivých autorů byla čerpána z internetu, zejména z www.wikipedia.org. U některých autorů nebylo možné datum narození na internetu snadno zjistit. V těchto případech se jedná vždy o stále píšící teoretiky a výzkumné pracovníky.

- **Stephen Brookfield** (Jarvis 2010), teorie výuky s ohledem na koncept sebeřízeného učení vedoucí k definování osoby jako autentického jedince praktikujícího reflektivní formu učení založenou na participaci a jisté míře nezávislosti. Toto vymezení učení bylo pro Jarvise významné od počátku 90. let 20. století. (Jarvis 1992a, s. 137)
- **Parker Palmer** (Jarvis 2010), náboženské aspekty teorie výuky, specifický přístup ke spiritualitě jako jednomu ze základních rozměrů učení; poznatky o propojování učení a péče; individuální rozměr profese učitele.
- **Knud Illeris**, narozen 1939, (Jarvis 2010), teorie celoživotního učení a výzkum způsobů, kterými se dospělý člověk učí; teorii založil na třech základních konceptech: funkcionalita, senzitivita a integrace, o kterých pojednává také Jarvis.

Domnívám se, že teoretické koncepce a výzkumy zmíněných autorů mohou být zajímavým námětem pro zkoumání akademiků české integrální andragogiky. Obzvláště skandinávské koncepce nemají v českém odborném diskurzu téměř žádnou odezvu.

V následujícím dílčím shrnutí druhé kapitoly ukazuji, jakým způsobem jsem zpracovala výsledky kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise k formulaci struktury a obsahu dalších částí své disertační práce.

2.4 Shrnutí

Na základě kvantifikace reprezentované výše uvedeným textem a tabulkami v Příloze č. 7 této disertační práce jsem jednotlivé kategorie kvantitativní analýzy systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise logicky seřadila, aby vytvořily obecnější teoretické koncepty pro potřeby synchronně diachronního a diachronně synchronního zkoumání. V textu disertační práce tyto koncepty tvoří dílčí kapitoly a podkapitoly následující části č. 3. V jejím rámci jsou studované kategorie vysvětlovány a vzájemně konfrontovány jak v diachronním pohledu, tak optikou synchronní, přičemž jsou v rámci jednoho časového období kriticky reflektována různá pojetí reprezentovaná různými zdroji – díly Petera Jarvise. V této části jsou základní kategorie také ověřovány a doplňovány z podpůrných zdrojů informací, kterými jsou spoluautorská díla, články a přednášky Petera Jarvise.

Pro svou disertační práci jsem na základě výše uváděné metodologie formulovala **čtyři základní teoretické koncepty** založené na kategoriích pojmenovaných Peterem Jarvisem. Jedná se pouze o logické seskupení a zobecnění, nikoli o pokus interpretace.

1. Vzdělání, vzdělávání, vzdělávací proces.

- Vzdělání a vzdělávání obecně.
- Vzdělání a vzdělávání dospělých.
- Profesní a další profesní vzdělání a vzdělávání. Rozvoj lidských zdrojů.

- Kontinuální a celoživotní vzdělání a vzdělávání.
- Distanční, rekurentní a komunitní vzdělání a vzdělávání.
- Vzdělání a vzdělávání ve vztahu k důchodu³¹.
- Vzdělávací proces, výuka, hodnocení, evaluace, kurikulum.

2. Učení, jeho typy a aktéři.

- Učení, teorie učení, cyklus učení a učení v dospělosti.
- Rozpojení jako základní moment učení.
- Učící se (člověk, jedinec, osoba, *self*) a proces stárnutí.
- Učitel, vzdělavatel, učební terapeut.
- Typy učení: zkušenostní, reflektivní, sebeřízené, celoživotní a *life-wide*.
- Znalosti, dovednosti, postoje, biografie, význam/smysl.

3. Sociální kontext vzdělávání a učení.

- Povaha společnosti, sociální změna a globalizace.
- Typy společnosti: učící se, vzdělávací, znalostní, informační.
- Stát, politika, organizace, univerzity.
- Etika, hodnoty, morálka, lidskost.
- Spiritualita, náboženství.

4. Věda a výzkum ve vztahu ke vzdělávání a učení.

- Vztah teorie, praxe a výzkumu.
- Sociologie.
- Andragogika.
- Utopie.

Jarvis strávil 30 let zkoumáním, přemýšlením a psaním o klíčových aspektech vzdělávání. Do této oblasti přispěl až 40 knihami, 200 články a kapitolami ve sbornících a knihách na téma teorie učení, vzdělávání a učení v dospělosti, kontinuální profesní vzdělávání, vzdělávání zdravotních sester, primární školní vzdělávání, distanční vzdělávání a vzdělávání ve třetím věku. (Jarvis 2012, Úvod)

Jak konkrétně tato témata Jarvis zpracoval a v jaké podobě je postupně nabízel odborné veřejnosti, pro kterou jsou převážně jeho knihy určeny, ukazují následující kapitoly mé disertační práce zpracované na základě kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise, následné kategorizace teoretických konceptů a pojmů a jejich rekonceptualizace do zhuštěné a zobecněné diachronně synchronní podoby.

³¹ Jarvis skutečně užívá termín *retirement* a k němu vztahuje vzdělávání a učení zejména s ohledem na svět práce a zaměstnání. Téma stárnutí a stáří v jeho díle stojí samostatně a vztahuje se spíše k celoživotnímu učení a osobě učícího se.

3 Jarvisovy teoretické koncepty v diachronně synchronním pohledu

V této kapitole postupně představím teoretické koncepty, které jsem formulovala na základě výstupů kvantitativní analýzy. Základní pojmové kategorie systematického chronologického přehledu monografií s výhradním autorstvím Petera Jarvise jsem sdružila do obecnějších a ucelenějších koncepcí tak, jak se vynořovaly v průběhu analýzy. Pojmy, které zde užívám, jsou součástí původního Jarvisova diskursu, jelikož jsem zvolila induktivní postup pro jejich identifikaci. Ucelené koncepty vždy obsahují více pojmů, které spolu etymologicky i významově a konceptuálně souvisejí. Jsou představovány v diachronně synchronním nebo synchronně diachronním pohledu. To znamená, že jsou prezentovány ve svých aktuálních významech a zohledněn je i jejich argumentační vývoj.

3.1 Vzdělání, vzdělávání, vzdělávací proces

V souvislosti s tématem vzdělání/vzdělávání obecně a potažmo vzdělání/vzdělávání dospělých pojednám o Jarvisově základní typologii vzdělávání a samostatnou pozornost (stejně jako Jarvis) věnuji vzdělávacímu procesu ve vzdělávání dospělých, pro který používám také pojmem výuka. V souladu s Jarvisovým pojetím je vzdělávání a vzdělání zkoumáno samostatně od problematiky učení³². Byť se jedná pouze o teoretické oddělení sloužící heuristickým účelům, jak o tom mluví Jarvis (například 1985a, s. 24).

Jak jsem uvedla výše, období rozmachu vzdělání/vzdělávání obecně i vzdělání/vzdělávání dospělých, stejně jako jejich teoretické reflexe historicky spadá do druhé poloviny 20. století. Logicky si lze položit otázku po předchozím vývoji v praxi vzdělávání, který dal základy soudobému stavu. Jarvis v roce 1985 zdůraznil, že v historii vzdělávání (a potažmo také učení) hrála významnou roli rodina, ve které probíhalo učení neformální a učení se z každodenních zkušeností. Svou roli hrály církevní instituce a v neposlední řadě výroba, kde průmyslová revoluce znamenala posílení významu kladeného průmyslovou společností na poskytování povinné školní docházky. (Jarvis 1985a, s. 20) Tato povinnost měla význam jak pro vzdělávání dětí, tak pro vzdělávání dospělých. Za mezník v této sféře označuje Jarvis rok 1960, kdy byly ve Spojeném království založeny tzv. polytechniky a univerzity dalšího vzdělávání. Do popředí vstoupil zcela nový fenomén, kterým byly rekvalifikace, jež Jarvis označuje za odpověď na významnou strukturální ekonomickou změnu, která pomáhá v procesu redukce zbytečných pracovních míst a tvorby nových. (Jarvis 1985a, s. 22) Formální vzdělávání se tak stalo nezbytnou součástí technické společnosti a polem studia vědeckých výzkumů. Počátek Jarvisovy monografické tvorby je poznamenán rozmachem právě oblasti vzdělávání dospělých ve sféře práce, ve vztahu k pracovnímu místu a profesi, proto Jarvisově tematizaci profesního vzdělávání věnuji samostatnou pozornost i zde.

³² Pojem výchova, který je standardní součástí diskursu české integrální andragogiky, nepoužívám ve své disertační práci v podstatě vůbec. V angličtině splývají pojmy vzdělávání a výchova do jednoho *education*.

Dalším významným momentem historie vzdělávání dospělých je dle Jarvise rozvoj vzdělávání žen a rozvoj předdůchodového vzdělávání, které vede k formulaci a posílení role vzdělávací gerontologie v 60. letech 20. století (Jarvis 1985a, s. 23). To vše reflektuje Jarvis ve svém rozsáhlém díle, jak jsem ukázala v kapitole č. 2 a podrobněji prezentuji v následujícím textu³³.

3.1.1 Vzdělání a vzdělávání obecně

Jarvis v roce 1983 systematicky reflektuje a vysvětluje nutnost a způsob změny užívání a definice pojmu vzdělání/vzdělávání (*education*), které bylo do počátku 80. let 20. století, tradičně spojováno především s výchovou a vzděláváním dětí. K tomu dle Jarvise došlo na základě mechanicky tradovaného významu latinského pojmu „*educare*“, kterým se označuje „výcvik nebo výchova dítěte“. Jarvis říká, že je možné odvozovat význam pojmu vzdělávání také z latinského „*educere*“ (anglicky „*draw out*“) neboli prodloužit či vytáhnout, které více koresponduje i se vzděláváním dospělých. Jarvis ukazuje na limity, které slovo „vzdělávání“ má, pokud je užito v prvním slova smyslu s ohledem na skutečnost, že vzdělávání se může objevit v jakémkoli období života člověka. (Jarvis 1983a, s. 1)

Vzdělávání znamená přenos toho, co za to stojí, k těm, kdo se tomu oddají (Jarvis 1983a, s. 6). Vzdělání **musí zahrnovat** znalosti a porozumění a také určitý druh kognitivní perspektivy, která není inertní (Jarvis 1983a, s. 7). Vzdělávání přinejmenším **vyklučuje** některé formy přenosu (například indoktrinaci) pro nedostatek ochoty nebo dobrovolnosti na straně vzdělávaného (Jarvis 1983a, s. 8). Uvedené vymezení vzdělávání a vzdělání Jarvis později (1985a, s. 24) označil za východisko svých sociologických diskusí o vzdělání. Současně jde o argumentační základ, který v žádném dalším díle nerelativizuje a považuje jej za předpoklad zkoumání všech aspektů a souvislostí tohoto jevu a procesu, případně jej doplňuje o aktuální poznatky.

Definice vzdělávání z roku 1983 (Jarvis 1983a, s. 19) jako jakéhokoli plánovaného sledu či série událostí, které mají humanistický základ a které jsou zaměřeny na účastníkovu učení a porozumění, je pro Jarvise esenciální a v dalších dekádách se na jejím základu nic nemění. Jarvis vnímá vzdělání jako komplexní fenomén, který lze srozumitelně popsat právě na základě hlubšího rozboru profesního vzdělávání, v té době nejrozšířenější formy vzdělávání dospělých, která byla jediným propracovaným polem praxe, jež bylo možné systematicky zkoumat a teoreticky reflektovat. Vzdělávání a vzdělání obecně bylo významným polem pro Jarvisovy výzkumy právě v souvislosti s aktuálními otázkami a poznatky, které přinášela praxe profesního vzdělávání dospělých.

³³ V textu užívám sousloví vzdělání a vzdělávání pro označení významu anglického *education* všude tam, kde z kontextu vyplývá, že Jarvis hovoří jak o procesu, tak o stavu (výstupu vzdělávacího procesu).

Vzdělávání obecně je procesem naplňujícím základní potřeby učení. Je třeba zdůraznit, že ne každé učení je vzdělávací („*not all learning is educational*“). Z toho vyplývá, že dosavadní model vzdělávání, který dominoval teoretické reflexi dané oblasti, byl neúplný. Stavěl totiž na modelu tzv. předsazeného vzdělávání. Tvrdilo se, že vzdělávání se odehrává pouze v období formování člověka a končí v okamžiku dosažení dospělosti nebo sociální zralosti. (Jarvis 1983b, s. 24–25) Profesní vzdělávání však ukazuje, že tomu tak není, a proto je nutné, aby se v návaznosti na jeho rozvoj změnila také teorie vzdělávání obecně. Model předsazeného vzdělávání není dostatečný pro porozumění vzdělávání a vzdělávání dospělých v soudobé společnosti, a proto Jarvis (1983b, s. 53) nabídl výše uvedenou **humanistickou definici** vzdělávání, která byla a stále je v jeho díle totožná s definicí celoživotního vzdělávání. Vzdělávání je totiž proces, který není nikdy kompletní a může se objevit kdykoli v životě. Je to idealistický proces, ve kterém je humanita účastníků nejvyšší hodnotou.

Již první Jarvisovy monografie tematizují zásadní problémy společnosti a sociálního bytí člověka, včetně významných humanistických otázek, které tento vědec formuloval díky systematickému studiu vzdělávání obecně a vzdělávání dospělých. Je zajímavé si uvědomit, že je to právě profesní vzdělávání (další profesní a rekurentní vzdělávání – viz podkapitola 3.1.4), které stálo na počátku zkoumání obecných otázek člověka a společnosti 20. a 21. století v Jarvisově díle.

Proces vzdělávání má podle Jarvise **sociální a** současně **humanistickou povahu**. Vzdělávání je spíše záměrným procesem učení, než aby bylo omezeno na pouhou transmissi kultury (Jarvis 1983b, s. 113), jak tvrdili Jarvisovi předchůdci. Mezi ně patřil i filozof školského vzdělávání Peters³⁴, který v roce 1967 tvrdil, že vzdělávání tradičně reprodukovalo kulturu a obsáhlé osnovy umožnily mladým lidem ocenit šíři kultury. Peters zdůrazňoval, že vzdělávání by se mělo zaměřovat na „hodnotné vědomosti“. (Jarvis 2007, s. 190, uvozovky v originále) Hodnotu takových vědomostí však určovala spíše sociální sféra, a tak v soudobé společnosti, která je otevřenější, je tato funkce stále relevantní či relevantnější, protože vzdělání je chápáno jako základní kámen pro zachování znalostní ekonomiky. (Jarvis 2007, s. 192) Předesílám, že Jarvisova koncepce ukazuje na makrosociální souvislosti vzdělání a vzdělávání, v jádru jeho pozornosti je však vždy člověk jako centrální pojem i problém.

Jarvis (1983b, s. 114) svou teorii vzdělávání a vzdělání založil na přístupu humanistických filosofů a do ohniska disputací o vzdělávání umístil učícího se a učitele, nikoli struktury a substruktury společnosti. Vzdělávání ve vztahu ke společnosti vnímal jako fenomén a

³⁴ Richard S. Peters (1919–2010), britský filozof, zejména filosofie vzdělání/výchovy (*philosophy of education*). Na počátku bádání využíval filosofickou optiku pro zkoumání psychologických otázek vzdělávání. Zabýval se otázkou motivace, emocí, osobnostního a také sociálního vlivu na výchovu. Jeho nejvýznamnějším dílem je *Ethics and Education*, 1968. (Richard Stenley Peters, online), na kterou odkazuje Jarvis zejména v 1. kapitole knihy *Professional Education* (Jarvis 1983). Peters je autor, jehož dílo je pro Jarvise zásadním zdrojovým materiálem. Odkazuje na něj ve všech svých monografiích.

prvek širší společnosti, který může být pozorován jako struktura nebo jako akce (Jarvis 1985a, s. 17). Významná je také role vzdělávání a vzdělání v procesu společenské změny. Tento problém, jak ukáží dále v textu, je pro Jarvise zásadní a vzdělávání je podle jeho názoru pravděpodobně více ovlivněno „sociálními silami“, než že by samo bylo iniciátorem změn (Jarvis 1985a, s. 18). Není však vyloučeno, že vzdělávání je činitelem strukturálních změn. Taková změna je pak chápána jako sociální norma, která není více než heuristickým modelem studie společnosti, což prezentuji i zde v podkapitole věnované výzkumu. Sociologické studie vzdělávání a vzdělání obecně (Jarvis do roku 1985 reflektuje zejména dílo Comta, Spencera, Tönniese, Simmela a Durkheima) ukazují na skutečnost a proces, díky kterým se vzdělávání vynořilo odděleně od náboženství a stalo se komplexní sociální institucí. Objevuje se také požadavek, aby bylo vzdělávání zkoumáno v souvislosti se **sociální změnou** a Jarvis (1985a, s. 24) dokonce užívá termín „sociální revoluce“. Takové zkoumání ukazuje na další důležitou vlastnost vzdělání – je vždy relativní a vždy reflektuje sociální podmínky své doby. Vzdělávání je pouze jednou ze situací v sociálním životě. Děti a dospělí zakouší druhé tak, jak žijí v širší společnosti. Lidé jsou vystaveni mnohem více příležitostem k učení než jen těm, které zajišťují vzdělávací instituce, ale všechny jsou sociálně limitované (Jarvis 1992a, s. 110–111). Lze předeslat, že v dalších monografiích bude hrát významnou roli právě tematizace učení a jeho sociálního kontextu, včetně jejich vzájemné podmíněnosti.

Vzdělávání dle Jarvise na prvním místě vždy zahrnuje **dialogický vztah**, ve kterém lidské bytosti komunikují a sdílejí zkušenosti, takže jejich lidská podstata může prostřednictvím jejich učení více vyniknout (Jarvis 1992a, s. 151–152). Ovšem právě povaha soudobé společnosti význam vzdělání a vzdělávání posouvá do oblasti výkonu, produkce a dokonce trhu.

V pozdně moderní společnosti má vzdělání podobu **zboží**. Tuto charakteristiku dává Jarvis (1992a, s. 154) do kontrastu s tím, co považuje pro vzdělávání za podstatné. Je to naplnění základní potřeby učení. Paradoxem ale zůstává, že se společnost snaží zdůraznit spíše nižší formy učení a získávat produkt „mít znalosti“ spíše než „být znalý“ a zároveň zapojit vyšší formy učení a lidského rozvoje. Přestože vyšší formy učení přetrvávají stabilněji v čase a lidé díky nim stále dokážou růst, ony samy často zůstávají mimo pozornost a zaměření formalizovaných vzdělávacích institucí.

Na trhu vzdělání existují instance, kde systém funguje stejným způsobem jako maloobchod umožňující smlouvání o ceně zboží. Prodej se slevou je prostředkem podrývání konkurence a objevuje se i na trhu vzdělávání. Do tohoto trhu se zapojují i univerzity a celý proces se odráží v aktuální hodnotě a významu univerzitních diplomů a vzdělanosti. (Jarvis 2001b, s. 8–9) Myšlenka vzdělání jako zboží a vzdělávání jako trhu Jarvisovo dílo provází po roce 2000 neustále v souvislosti s jeho zkoumáním globalizace a znalostní ekonomiky. Neskrývá svůj spíše negativní postoj ke změnám, kterými vzdělávání, a to i univerzitní vzdělávání v souvislosti se sociálními a ekonomickými procesy prochází.

Vzdělání se stalo tržním zbožím, stejným jako jiné typy zboží, a vzdělávací instituce se stávají podobné komerčním organizacím. Z tohoto důvodu se objevuje také více komerčních metod hodnocení a evaluace efektivity vzdělávacího procesu. Vzdělávací instituce dokonce začínají využívat reklamu a jsou nuceny vyhledávat nové trhy, což vedlo dle Jarvisových zjištění (2004, s. 230) k tomu, že se staly více soutěživé a flexibilní, což vede k expanzi kontinuálního odborného vzdělávání.

Jarvis ukazuje, že po roce 2001 oblast vzdělání a proces vzdělávání doznávají neustálých masivních a komplexních změn, které způsobují, že i jeho pojetí výzkumu a teoretické reflexe dané oblasti musí být zcela nové. Od pojmu vzdělávání do značné míry upouští a nelze jej nadále vnímat jako centrální kategorii jeho teorie. Na základě reflexe procesu celoživotního vzdělávání a ještě silněji celoživotního učení³⁵ se jeho pozornost obrací právě k otázkám učení v tom nejobecnějším slova smyslu. Bez komplexního zkoumání vzdělávání a vzdělání by však takový vývoj jeho argumentace nebyl možný. Proto hraje roli i v předložené disertační práci, kde věnuji další čtyři dílčí podkapitoly komplexnímu pojednání o Jarvisově koncepci vzdělávání a vzdělání dospělých. Teprve poté budu moci představit jeho teorii učení.

Dosavadní argumentaci mohu **shrnout** konstatováním, že Jarvis vnímá, a zároveň postuluje vzdělávání jako humanistický proces zaměřený na učícího se a učitele spíše než na sociální struktury a současně vzdělání definuje jako komplexní sociální instituci, která hraje významnou roli v procesu sociálních změn, a to díky své relativizující pozici. Vzdělání a vzdělávání obecně je i ve výzkumu nezbytně spjato se vzděláváním a vzděláním dospělých, které zde (stejně jako Jarvis ve svých monografiích) tematizují samostatně.

3.1.2 Vzdělání a vzdělávání dospělých

Peter Jarvis je považován za experta v oboru vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání. Předložená disertační práce ukazuje, že jeho vědecký záběr je mnohem širší a zkoumání vzdělávání dospělých bylo a stále je „pouhým“ nezbytným krokem v procesu zjišťování zákonitostí učení člověka v celé délce a šířce jeho času života³⁶. Vzdělávání dospělých odpovídá principům vzdělávání v obecné rovině, jehož definici jsem uvedla výše. Specificky Jarvis zdůrazňuje roli dospělého účastníka vzdělávacího procesu a přemýšlí nad tím, do jaké míry se dospělý a dítě jako učící se od sebe liší, a z takové reflexe odvozuje základy disputace o existenci či požadavku existence samostatných disciplín, které by na vědecké úrovni či akademické půdě zkoumaly procesy vzdělávání dospělých a dětí odděleně. Východiska zmíněné disputace představuji v této podkapitole.

³⁵ Jarvis (2004, s. 66) upozorňuje na skutečnost, že tento pojmový vývoj není nevyhnutelný ve všech typech společnosti a proto je jeho pojmenování nutné vnímat jako taxonomii.

³⁶ Tyto pojmy Jarvis užívá a komplexně vymezuje v monografii z roku 2001 (Jarvis 2001a, s. 147).

Na pojmové úrovni Jarvis odlišuje dvě základní roviny vzdělávání dospělých, které budu rozlišovat také ve svém textu. Je to vzdělávání dospělých ve smyslu *Adult Education* a ve smyslu *Education of Adults*³⁷. První z nich je pojem ve Spojeném království používaný v soustavě liberálního vzdělávání a někdy si nese důsledky tzv. předsazeného modelu vzdělávání. *Adult Education* je označením pro dílčí část systému vzdělávání, je to sféra působení sociálních institucí. Naproti tomu vzdělávání dospělých neboli *Education of Adults* (někdy uváděno jako *Education for Adults*) se vztahuje k jakémukoli vzdělávacímu procesu, ať už liberálnímu, obecnému nebo odbornému, který je umístěn ve sféře vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání, vzdělávání vyššího, nebo dokonce ke vzdělávání zcela mimo rámec institucionálního vzdělávání.

Sociologická zkoumání přivedla Jarvise k poznání, že jeho původní definice vzdělávání z roku 1983 musí být doplněna o charakteristiku účastníka vzdělávání jako **dospělého**, a říká, že procesy učení, které se v průběhu vzdělávání odehrávají, musí být se statutem dospělého účastníka v souladu (Jarvis 1985a, s. 26). Upřesňuje, že v případě vzdělávání dospělých se jedná o vzdělávání účastníků, kteří sami sebe považují za sociálně zralé a jsou tak vnímáni i ostatními (Jarvis 2004, s. 65). Dospělostí jako takovou se Jarvis příliš nezabývá, v centru jeho pozornosti jsou procesy vzdělávání a učení, jejichž zákonitosti a principy lze studovat bez toho, aby primární zájem tohoto studia spočíval na věku či životní etapě člověka – učícího se či učitele.

Jarvis proto dovozuje, že neexistuje žádná jasná hranice mezi dětstvím/dospíváním a dospělostí, proto nelze načrtnout ani jasnou hranici mezi vzděláváním dětí a dospělých, jak tvrdí jeho vědečtí předchůdci a současníci, jejichž dílo reflektuje³⁸. Je nutné vzdělávání dospělých považovat za jeden z prvků celoživotního vzdělávání, které má dvě základní větve – všeobecné vzdělávání a profesní vzdělávání. (Jarvis 1985a, s. 26) Tyto dva modely se pak odlišují formulací cílů, kdy všeobecné vzdělávání odpovídá formě považované za liberální vzdělávání dospělých a profesní vzdělávání je zaměřeno na pracovní cíle (Jarvis dle ACACE³⁹ 1981). O vzdělávání ve vztahu ke světu práce a profesi pojednám v následující podkapitole, zde se zaměřuji na všeobecné vzdělávání dospělých. Jarvis (1983b, s. 8–9) formuluje tři základní **funkce** vzděláváním dospělých:

- vzdělávání dospělých usnadňuje člověku vztahování se k soudobé kultuře;
- vzdělávání dospělých umožňuje kreativnější využívání rostoucího objemu volného času a obohacování života pro všechny věkové kategorie, jelikož lidé žijí déle;

³⁷ Zde neodkazuji na konkrétní místo v Jarvisově teorii, jedná se o syntetizující definice, jejichž dílčí parametry představují průběžně v textu.

³⁸ V tomto ohledu se vymezuje vůči teorii Knowlesově, která je podle Jarvise chybně vystavěna právě na nesmiřitelných rozdílech mezi dítětem a dospělým a mezi pedagogikou a andragogikou, která se v 80. letech 20. století stala velmi populárním úhlem pohledu na vzdělávání dospělých. (Jarvis např. 1983b, s. 98–102).

³⁹ *Advisory Council for Adult and Continuing Education* [online] Dostupné z: [http://www.acronymfinder.com/Advisory-Council-for-Adult-and-Continuing-Education-\(UK\)-\(ACACE\).html](http://www.acronymfinder.com/Advisory-Council-for-Adult-and-Continuing-Education-(UK)-(ACACE).html).

- vzdělávání dospělých pomáhá lidem rozumět procesům, které se ve společnosti vyskytují, adaptovat se na ně a zaujmout místo v neustále se proměňující společnosti.

Celkově Jarvis vnímá vzdělávání dospělých jako humanistický projekt, který je obohacením života jedince i celé společnosti.

Kromě analýzy praxe vzdělávání dospělých na počátku 80. let 20. století ukazuje Jarvis také na terminologické problémy v této oblasti, kde jsou různé termíny často používány pro označení téhož, nebo naopak je jeden a tentýž pojem užíván v různých významech dle kontextu, ve kterém se nachází. (Jarvis 1983b, s. 23) Jedná se např. o pojem kontinuálního vzdělávání, rekurentního vzdělávání, komunitního vzdělávání a další, o kterých pojednám také dále v textu. Především, že pojmové ukotvení, které nabízí monografie z roku 1983, Jarvis později nijak radikálně nemění, pouze přidává další aktuální termíny odrážející momentální situaci v praxi celoživotního vzdělávání.

Jarvis klade na správné pochopení pojmu **vzdělávání dospělých** veliký důraz a říká, že vzdělávání dospělých je mnohem komplexnější než školní vzdělávání dospělých, které bylo v té době institucionálním fenoménem. Na limitech zkoumání vzdělávání dospělých ukazuje vzájemné propojení mezi povahou společnosti a vzděláváním dospělých. Závažnost tohoto sepětí ilustruje Jarvisovo (1992c, s. 405) pojednání o limitech, na které naráží snahy o mezinárodní komparativní studia. Je mnohem složitější porovnat vzdělávání dospělých mezi různými zeměmi právě z toho důvodu, že neexistuje shoda mezi vědci v tom, co všechno tento fenomén v dané zemi zahrnuje. V Jarvisových monografiích lze nalézt několik základních obsahů pojmu vzdělávání dospělých.

Jarvis (2010, s. 172) se vyjadřuje o vzdělávání dospělých jako o **institucionalizovaném** vzdělávání dospělých. Za reprezentanty tradičního nebo institucionálního vzdělávání potom považuje univerzity, které zkoumá také v roce 2001 systematicky z hlediska jejich pozice a role v procesu proměny konceptu vzdělání a vzdělávání. Institucionální vzdělávání dospělých považuje za systém vzdělávání dospělých, který se vyvinul jako určitá společenská nabídka orientovaná požadavky společnosti, trhu a jedince, který se v něm pohybuje. Intenzivně je v tomto systému vnímána participace státních institucí a institucí křesťanské církve. Jarvis poukazuje na vztah tradičních forem institucionálního vzdělávání dospělých ke křesťanské církvi a organizacím křesťanské církve, které považuje ve většině zemí Evropy (kromě zemí bývalé Jugoslávie, které podle něj vycházejí z jiné - nespecifikuje však z jaké - tradice) za průkopníky a strážce tohoto vzdělávání (Jarvis 1992c, s. 409). Poukazuje na fakt, že institucionální vzdělávání dospělých je spjata s moderní společností a nabízí k zodpovězení otázku, zda lze nějakým způsobem vystopovat vztah mezi proměnou modernity v postmoderní společnost a objevením se nových přístupů ke vzdělání, učení a potažmo učící se společnosti. Zde mohou předpokládat, že zrod učící se společnosti a společnosti vědění má pro Jarvise souvislost s přechodem společnosti moderní v pozdně moderní, přičemž pojítkem v tomto procesu

je svět práce, trhu a jejich vzájemných požadavků, stejně jako požadavků, které kladou na sféru vzdělávání.

Vzdělávání dospělých lze v kontextu požadavků společnosti vysvětlit jako vzdělávání **druhé šance** (Jarvis 1992c, s. 411). Vzdělávání dospělých nabízí druhou šanci těm, kteří neměli možnost získat nebo uspět v první šanci vzdělávacího systému. Není žádný důvod domnívat se, že zájem nabídnout druhou šanci je racionálním východiskem růstu a rozvoje vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých je také vnímáno jako **volitelné** přidané vzdělávání po ukončení vlastního vzdělávání, a zůstává proto na okraji zájmu vzdělávacích institucí ve společnosti. (Jarvis 2004, s. 27) Těmito závěry uděluje Jarvis dle svých slov vzdělávání dospělých status jakési sociální struktury, která působí směrem k sociálním aktérům, ale také k dalším společenským strukturám a systémům⁴⁰.

Pro potřeby následující diskuse použiji Jarvisovo shrnutí z roku 2004 (s. 66), které ukazuje na mediační význam pojmu vzdělávání dospělých pro porozumění jak dospělému jedinci ve společnosti, tak společnosti samotné, vnímané již téměř výhradně jako učící se. Pojem vzdělávání dospělých s sebou nese konotace liberálního vzdělávání, zatímco významná část nabídky vzdělávání dospělých je ve své povaze odborná (směřující ke vzdělávání profesnímu). Je to přitom **liberální vzdělávání dospělých**, které musí být v centru učící se společnosti, ve které je vzdělávání vnímáno jako celoživotní proces učení a rozvoje, tedy jako ideál, ke kterému máme směřovat. Vzdělávání dospělých je součástí koncepce celoživotního vzdělávání, které je dle Jarvise v praxi naplňováno pomocí tří strategií implementace. Těmi jsou kontinuální vzdělávání, rekurentní vzdělávání a komunitní vzdělávání. Typologii vzdělávání a vzdělávání dospělých začínám u profesního vzdělávání, které spadá do strategie implementace kontinuálního a rekurentního vzdělávání a z důvodů uvedených výše stojí samostatně. Tři další pojmy vztahující se k modelům vzdělávání dospělých zohledňuji v typologiích uvedených v podkapitole 3.1.4.

Připomínám, že dle Jarvise je vzdělávání dospělých významným **aktérem sociálních změn**, které vedou k neustálé potřebě a nutnosti výzkumu následovaného teoretickou reflexí. Obojí je významné a obohacující pro budoucí vzdělavatele dospělých ve všech jejich rolích, jelikož jejich práce prochází neustálým a nutným procesem profesionalizace. Pro nové pojetí vzdělávání dospělých, které odpovídá aktuálnímu stavu společnosti, je třeba následně zkoumat vztah mezi vyučováním, učením a vzděláváním.

⁴⁰ Takto pojeté vzdělávání dospělých ukazuje na teoretickou inspiraci strukturním funkcionalismem Talcotta Parsonse (např. Jarvis 1983a, 1985a, 1992a, 2001a, 2007), přičemž je nutno podotknout, že Jarvisova koncepce sociologie vzdělávání dospělých a celoživotního učení není čistě strukturně funkcionalistická. Jarvis se inspiroval také symbolickým interakcionismem, sociálním konstruktivismem a dalšími paradigmaty (viz podkapitola 3.4.2).

3.1.3 Vzdělávání ve vztahu k profesi

Profesní vzdělávání dospělých je třeba v kontextu Jarvisova díla vnímat jako iniciální systém pro institucionalizované vzdělávání dospělých, které je vůči němu původní. Význam tématu profesního vzdělávání nebo vzdělávání pro profesionály v teorii lze ilustrovat také Jarvisovým požadavkem, aby se zkoumání celé praxe vzdělávání dospělých stalo součástí akademické disciplíny sociologie profesí a zaměstnání (Jarvis 1985a, s. 212). Vzdělávání ve vztahu k profesím tvoří samostatné a výchozí téma (ve smyslu pojmovém i problémovém) Jarvisovy teorie vzdělávání a specificky vzdělávání dospělých, proto mu věnuji samostatnou podkapitolu i zde.

Základní vlastností profesního vzdělávání je skutečnost, že je orientováno na potřeby zaměstnavatelů a na požadavky, které zaměstnavatelé dokázali formulovat pro zaměstnance za účelem růstu kvality a odbornosti vykonávané práce. Mezi tyto požadavky řadí Jarvis například i tlak kladený na zaměstnance směrem k postgraduálnímu vysokoškolskému vzdělávání, aby získali doktorát⁴¹ a titul Ph.D. (Jarvis 2010, s. 13–22) O takových aspektech profesního a dalšího profesního vzdělávání pojednává Jarvis zejména ve vztahu k jeho obsahu, cílům a později k tématu rozvoje lidských zdrojů.

Základy zkoumání procesu vzdělávání a fenoménu vzdělání ve vztahu k profesi Jarvis položil ve své publikaci *Professional Education* v roce 1983. Říká však (Jarvis 1983a, s. 137), že tato publikace nenabízí vyčerpávající odpovědi na otázky profesního vzdělávání, ale nabízí pohled na profesní vzdělávání z humanistické a idealistické perspektivy. Lze tedy říci, že je to první systematický pokus o nastolení obecných otázek profesního vzdělávání či vzdělávání profesionálů, který Jarvis zohledňuje ve svých dalších tvůrčích počínech. Je třeba připomenout, že otázku profesionalizace, professionalismu a profesionálů Jarvis od 90. let 20. století řeší převážně ve vztahu ke vzdělavatelům či učitelům dospělých a klade si otázku jejich profesního statusu⁴².

Za hlavní problém diskuse o profesním vzdělávání považuje Jarvis (1983a, s. 22) skutečnost, že není zřejmé, která povolání mezi profesí patří. V souvislosti s tím reflektuje rámec odborné sociologické literatury, která se zabývala výzkumem tzv. vysoko statusových povolání. Definice **profese**, ke které Jarvis touto cestou dospěl, má pro jeho další teorii nezpochybnovanou hodnotu, a stejně jako v případě souvisejících pojmů (profesionalismus, profesionalizace, profesionální) ji využívá v dalších publikacích (např. 1990, 2004, 2010) v nezměněné podobě a s odkazem na vlastní definici z roku 1983.

Pojem „profese“ je dle Jarvisovy teorie nutno vnímat jako ideální typ ve Weberově slova smyslu, tudíž neexistuje jediná shodná báze pro jeho definování, na jejímž základě by bylo

⁴¹ Když zde Jarvis hovoří o doktorátu, myslí tím akademickou hodnost, ale hodnost prakticky orientovanou a realizovanou inženýry z výrobního procesu – jak upřesnil JARVIS, Peter. *Dilemmas of Institutional Adult Education or the Risk of the Knowledge Society*. Olomouc: Aeduca, 2009. Nepublikovaná přednáška.

⁴² Tyto otázky profesního vzdělávání zohledním v podkapitole 3.2.4 Učitel, vzdělavatel, učební terapeut.

možné rozhodnout, zda určité povolání je či není profesí. Jarvis používá termín „statusové profese“, který se podle něj vztahuje na skupinu povolání obecně označovaných za profese, zatímco existují ještě „pracovní profese“, které jsou těmi povoláními, jež se zapojují do procesu profesionalizace. Základem každého povolání, které chce dosáhnout statusu profese, jsou znalosti a specifické způsoby, kterými jsou užívány. (Jarvis 1983a, s. 29). Je nezbytné zkoumat profese jako povolání v procesu profesionalizace, který nezbytně zahrnuje také procesy profesního vzdělávání. Od vzdělávání obecně, jehož definice se zde nemění, se profesní vzdělávání odlišuje cílem, obsahy, výstupy a způsoby jejich kontroly.

Proces vzdělávání ve vztahu k profesi, stejně jako jeho zkoumání, musí začít u učícího se (Jarvis 1983a, s. 6). Tím by měl být uchazeč o vstup do profese (Jarvis 1983a, s. 48), nebo o členství ve stavu profesionálů, který disponuje vztahem k tomu, co je v dané profesi dobrá praxe a co ne. Konečným smyslem profesního vzdělávání ve vztahu k učícím se, by mělo být posílení smyslu pro kritické vědomí. (Jarvis 1983a, s. 49) Zde vidíme, že Jarvis – byť o znalostech, dovednostech a postojích také hovoří – vnímá význam profesního vzdělávání silně personálně a humanisticky, ve vztahu k učícímu se uchazeči o přístup k profesi, nebo již kvalifikovanému jedinci, který chce posílit svou možnost v profesi setrvat. Centrem pozornosti Jarvisova zkoumání profesního vzdělávání je tedy člověk, osoba.

Tomu odpovídá také Jarvisův postoj k otázce cílů profesního vzdělávání. Ostře se vymezuje vůči argumentu, že **cíle** profesního vzdělávání dospělých jsou evidentní samy od sebe, jelikož na začátku do něj vstupuje uchazeč a vychází z něj kompetentní profesionál. Jarvis (1983a, s. 31) říká, že tato „samozřejmost“ cílů není ani úplnou, ani smysluplnou koncepcí, na jejímž základě by bylo možné porozumět skutečnému významu profesního vzdělávání. Je třeba vzít v úvahu další faktory: samotnou podstatu vzdělávacího procesu, požadavky širší společnosti, potřeby té či jiné profese a v neposlední řadě samotné učící se.

Jmenované faktory, které vstupují do procesu formulace obsahů a cílů profesního vzdělávání, jsou také pilíři Jarvisovy koncepce vzdělávání a později učení dospělých. V této souvislosti uvádí zajímavou kategorii, která vede k důležité reflexi modelu analýzy vzdělávacích potřeb. Je jí *learnability*, ve smyslu „naučitelnosti“ (Jarvis 1983a, s. 52), která vede designéry programů profesního vzdělávání dospělých ke zkoumání individuálních účastníků a vzdaluje je od tehdy dominujících výzkumů vzdělávacích potřeb definovaných firmou, podnikem či společností.

Sociální změna vede k proměnám vzdělávání dospělých, jak bylo naznačeno výše. Taková změna se nejprve projeví právě v oblasti profesního vzdělávání dospělých, což se také stalo s nástupem globalizace a znalostní ekonomiky. Změnil se tím i pojmový aparát, který nyní zahrnuje termín řízení znalostí a řízení lidských zdrojů častěji, než profesní

vzdělávání. Jarvis tento posun reflektuje již v roce 2001 a systematicky v trilogii z let 2006, 2007 a 2008⁴³.

Řízení znalostí je kategorií profesního vzdělávání, kterou se Jarvis inspiruje u Sengeho (1990, s. 69). Řízení znalostí pak podle Jarvise znamená řízení lidí, kteří tvoří organizaci, a je synonymem pro řízení lidských zdrojů. Studie rozvoje a řízení lidských zdrojů Jarvis dále formuluje ve vztahu k tzv. firemní univerzitě (Jarvis 2001b, s. 55).

Firemní univerzita (*Corporate University*) je strategickým zastřešujícím pojmem pro instituce vytvořené za účelem rozvoje a vzdělávání zaměstnanců a složek firmy, aby byly splněny záměry firmy. Jsou to **systémy výuky a učení** spíše než univerzity v tradičním slova smyslu. Firemní univerzity nekonkurují uměleckým a humanitním programům běžných univerzit, ale vyvíjejí tlak na učební osnovy tradičních univerzit, které jsou jejich partnery, a prostřednictvím trhu vzdělání vyvíjejí tlak na univerzity, se kterými nemají partnerskou smlouvu a směřují je více k zájmům firemního světa. (Jarvis 2001b, s. 111)

Firemní univerzity se neobjevují jen v USA a Británii, ale nacházejí se i v zemích Evropy a Asie. Některé z programů firemních univerzit dosahují dle Jarvise takové kvality, že získávají akademický kredit. Abstraktní výklad v učebních plánech ustupuje praktickým znalostem s ohledem na aktuální a velmi konkrétní požadavky praxe. (Jarvis 2001b, s. 115–118)

Pojednání o firemní univerzitě je důležitým interpretačním momentem pro porozumění významu profesního vzdělávání ve vztahu k proměnám společnosti a člověka v novém miléniu. Jarvis díky konceptualizaci pozice a role firemní univerzity ukazuje na významné znaky tzv. znalostní ekonomiky a potažmo znalostní společnosti.

Firemní univerzity jsou totiž reakcí na trh existující ve společnosti vědění. Tyto vzdělávací instituce se staly stavebními prvky firem, které budují svou konkurenceschopnost na globálním trhu. (Jarvis 2001b, s. 122) Jarvis si v této souvislosti logicky klade otázku, zda firemní univerzity patří spíše do světa univerzit tak, jak je známe, nebo do oblasti práce, profesí a ekonomiky. Zjišťuje, že v praxi existují čtyři odlišné typy institucí, které lze označit zastřešujícím termínem firemní univerzita. Jsou to: Obchodní univerzity a centra orientovaná na potřeby firmy; Partnerství univerzita-firma; Univerzity založené firmami; Soukromé univerzity a obchodní školy orientované na potřeby firmy. Z jejich označení vyplývá cíl, který v praxi vzdělávání dospělých sledují a Jarvis současně zdůrazňuje jejich roli při vytváření tzv. „**trhu vzdělávání a učení**“. (Jarvis 2001b, s. 128) Trh totiž mění tvář akademického vzdělávání, které musí být flexibilní a reagovat na strategie nabídky a poptávky. Trh se dotýká podoby kurikula natolik, že vede u vzdělavatelů dospělých ke krizi

⁴³ Volume 1: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, 2006. Vol. 2: *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*, 2007. Vol. 3: *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society*, 2008.

ve vnímání vlastní profese a jejího smyslu a celkově se snižuje humanistický rozměr vzdělávání. (Jarvis 2010, s. 116)

Termín firemní univerzita podle Jarvise přísluší spíše ke sféře dominance globálního kapitalismu. Může také být novým typem univerzity, protože univerzity založené firmami mohou být novými typy univerzit stejným způsobem, jako byly občanské univerzity v minulosti zakládáné státem a místní vládou. Firemní univerzita v konečném důsledku není pro Jarvise vlastně univerzita. Říká, že nesplňuje obecnou charakteristiku univerzity, kterou je syntéza kritické interdisciplinarity (mezioborovosti), kolektivního sebezkoumání, účelné obnovy, pohyblivých hranic, angažování se a tolerance v komunikaci (Jarvis 2001b, s. 141–142).

Profesní rozvoj pracovníků na pracovištích i mimo ně Jarvis poprvé v roce 2004 označuje jako *rozvoj lidských zdrojů* (Jarvis 2004, s. 55–56) v návaznosti na jeho pojednání kontinuálního a rekurentního vzdělávání⁴⁴. Jarvis (2007, s. 65) říká, že rozvoj lidských zdrojů je termín, který je diskutabilní s ohledem na morální a etické konotace, které vyvolává. Původní označení „kontinuální profesní vývoj“ podle jeho názoru lépe odrážel komplexní charakter situace. Rozvoj lidských zdrojů ukazuje na způsob zacházení s člověkem, který se blíží otroctví – abstrahuje od lidských potřeb, emocí, víry a činí z člověka kapitálové zboží.

Jelikož Jarvis směřuje ke komprehensivní teorii lidského učení a profesní vzdělávání je její nezbytnou součástí, musí se s otázkami, které přináší praxe profesionalizace, zabývat. Na základě svých výzkumů nyní tvrdí, že neexistuje taková věc jako lidské zdroje nebo sociální kapitál, nýbrž existují lidé, kteří k sobě cítí vztah a nabízejí navázání vztahů s ostatními proto, že chtějí vyjít vstříc vzájemným potřebám a navzájem si obohatit život. (Jarvis 2007, s. 199) Jarvis zdůrazňuje aktéry procesů učení a mechanismy, kterými k učení dochází, a vrací se ke člověku ve společnosti. Podobný trend ukazuje ve svém vymezení dalších typů vzdělávání dospělých, které jsou zároveň zdroji terminologie, kterou ve své teorii užívá nejen Jarvis, ale také česká integrální andragogika. Věnuji jim proto následující podkapitolu.

3.1.4 Typologie ve vzdělávání dospělých

Kapitola se souhrnným názvem *Typologie ve vzdělávání dospělých* nabízí vysvětlení významných pojmových kategorií, které ve svém díle Jarvis užívá, aby ukázal na komplexní charakter vzdělání dospělých jako společenské instituce a vzdělávání dospělých jako společenského procesu. Jednotlivé pojmy se vztahují ke konkrétním manifestacím těchto obecných teoretických rámců v praxi a modelům, kterými jsou cíle vzdělávání dospělých naplňovány, stejně jako procesům, na jejichž základě se tak děje.

⁴⁴ V této monografii Jarvis navazuje na jedno ze svých spoluautorských děl: JARVIS, Peter, GRIFFIN, Colin. *The Theory and Practice of Learning*. 2nd edition. London: Kogan Page, 2003.

Tuto podkapitolu začnu zmínkou o typu vzdělávání dospělých, který je pojmově na okraji Jarvisova zájmu, avšak objevuje se v českém andragogickém diskurzu zejména s ohledem na legislativu, jež stanovuje náležitosti **dalšího vzdělávání** ve vztahu k vybraným profesím⁴⁵. Jarvis (1983b, s. 207) pouze zmiňuje, že další vzdělávání je oblastí praxe vzdělávání dospělých, které je mu administrativně nadřazeno. Jedná se tedy o pojmenování subsystému ve společnosti, který tvoří most mezi profesním vzděláváním (další vzdělávání jako oblast profesionalizace) a vzděláváním dospělých ve smyslu celoživotního vzdělávání.

Dále v textu vymezím typy vzdělávání tak, jak je v britské vzdělávací a společenské praxi identifikoval Peter Jarvis, který za účelem jejich poznání realizoval nejen vlastní výzkumy (např. Jarvis 1982), ale zabýval se také imperativy stanovenými vládními a mezinárodními dokumenty (britská legislativa, OECD, UNESCO s další), na které odkazoval ve svých textech. Jeho poznatky jsou zde velmi konkrétní a přímo na praxi odkazují.

Typologii začínám rekurentním vzděláváním, které se v Jarvisově teorii objevuje souběžně s výzkumem problematiky profesního vzdělávání a také se vztahuje k procesu vzdělávání dospělých coby přípravy či aktivizace pracujícího člověka pro sféru práce a zaměstnání. Posledním pojmem této části je celoživotní vzdělávání, které je argumentačním vyústěním předchozích.

Rekurentní neboli opakující se vzdělávání se vztahuje k procesu vzdělávání pro oblast práce. Jarvisův koncept rekurentního vzdělávání se opírá o dokumenty Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Tato organizace přichází s definicí rekurentního vzdělávání, v jehož rámci je jedinec považován za člověka, který má během života právo na specifické množství **formálního** vzdělávání, přičemž to nemusí být nutně realizováno v tzv. formativním období, čili v počátečním vzdělávání. (Jarvis 1983b, s. 40–41)

Imperativ rekurentního vzdělávání se dle Jarvisových (1983b, s. 44) poznatků opírá o dvě hlavní stanoviska:

1. více radikální stanovisko, které jej považuje za strategii reformy celého vzdělávacího systému a možná také celé společnosti,
2. konzervativnější stanovisko, které má menší ambice a zdá se být spíše reformistickým přístupem k realizaci celoživotního vzdělávání.

Rekurentní vzdělávání má zásadní význam pro pozdější formulaci konceptu celoživotního vzdělávání, a je to právě rekurentní vzdělávání, které se zdá být inkorporováno do kontinuálního vzdělávání, přestože jeho argumentace zůstává více radikální. Bude tak vyžadovat reformu systému vzdělávání, jejímž cílem má být zajištění, aby každý mohl naplnit svůj nárok na vzdělání kdykoli během života (Jarvis 1983b, s. 65). V roce 2007

⁴⁵ Příkladem je další vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách dané zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Jarvis (s. 126) dokonce spojuje pojem rekurentního vzdělávání s pojmem celoživotního učení. Tvrdí, že jsou to právě požadavky profesní praxe, aby se lidé během výkonu profese vraceli zpět do vzdělávacího systému a v něm naplňovali zakázku profesního vzdělávání, které ukazují na existenci celospolečenské potřeby celoživotního vzdělávání a učení a legitimizují ji. Podobně – ovšem tentokrát na úrovni metod výuky dospělých – Jarvis tematizuje distanční vzdělávání.

Existenci **distančních** forem výuky (zpočátku tedy nikoli vzdělávání) Jarvis poprvé zmiňuje v roce 1983, a to v souvislosti s vymezením zásad vyučování založeného na metodách, kde v centru pozornosti je vzdělávající se dospělý (Jarvis 1983b, s. 158). Výzkumnou otázkou se distanční vzdělávání pro Jarvise stává až v roce 1985, kdy jej tematizuje jako jednu z alternativ vzdělávání dospělých. Jedná se zde o alternativu vůči vzdělávání tradičnímu, které je založeno na společenství ve smyslu „*Gemeinschaft*“, a Jarvis říká, že distanční vzdělávání je přímo popřením přirozené tendence člověka ke společenství a také že je symbolem celkového ústupu „*Gemeinschaft*“. Propojení sféry vzdělávání a struktury společnosti Jarvis nijak nehodnotí, ale ukazuje na nutnost studovat otázky kurikula vzdělávání a vzdělávání dospělých spolu se zkoumáním jejich širokého sociálního kontextu.

V roce 1997, kdy vychází Jarvisova monografie zaměřená na etické aspekty vzdělávání pro dospělé lidi v pozdně moderní společnosti, se zabývá také etickým rozměrem distančního vzdělávání. Specificky hovoří o problematice prostorového a časového znovu vyrovnávání (Jarvis 1997, s. 112–113), o výuce a roli učitele distančního vzdělávání, a to vše ve vztahu k produkci coby základnímu vztažnému rámci vzdělávání v pozdní modernitě (Jarvis 1997, s. 115–118). Samostatným tématem je distanční vzdělávání v novém miléniu, konkrétně v roce 2001, kdy Jarvis tematizuje distanční vzdělávání ve vztahu k nové roli univerzit (Jarvis 2001b, s. 72–74). Konkrétně říká, že distanční vzdělávání poskytlo jeden z nejjednodušších způsobů marketingu vzdělání, přičemž zmiňuje nezastupitelnou roli britského vzdělávacího systému, který se v tomto procesu stal jakýmsi vzorem pro celou Evropu. Vzdělávací instituce si díky distančnímu vzdělávání postupně zvykají na to, že jsou pouhými dodavateli vzdělávacích materiálů. (Jarvis 2001b, s. 129)

V roce 2004 Jarvis reflektuje ucelené teoretické koncepce distančního vzdělávání (především vymezení Peterse; Jarvis 2004, s. 227) a vztahuje tento typ vzdělávání také k *e-learningu* a *online učení*. Distanční vzdělávání díky těmto formám výuky posiluje svůj význam, je vnímáno mezinárodními organizacemi jako důležité a jako způsob, kterým může první svět pomoci tomu třetímu. Jarvis připisuje distančnímu vzdělávání také silný politický a geopolitický význam v globalizovaném světě a radikálně se proměňujících společnostech. Hranice mezi soukromým a veřejným světem se začínají posouvat také spolu s rostoucím zájmem lidí o učení prostřednictvím distančního modelu vzdělávání. (Jarvis 2004, s. 229) V podobném duchu reflektuje distanční vzdělávání Jarvisova monografie z roku 2010 a podobnou kontinuitu v argumentaci sledují také ve vztahu ke

komunitnímu vzdělávání, které Jarvis považuje za významné pro jeho pojmové a výzkumné souvislosti se sociologickým zkoumáním komunity.

Počátky Jarvisova zájmu o **komunitní vzdělávání** můžeme spatřovat již v jeho výzkumné činnosti z raných 80. let 20. století (Jarvis 1982). O rok později se věnuje systematickému sociologickému zkoumání komunity a komunitního vzdělávání. Dospívá k závěru, že existuje mnoho různých typů vzdělávání označovaných jako komunitní:

- Vzdělávání pro komunitní jednání a (nebo) rozvoj komunity, kde za významné označuje dílo Paula Freireho (Jarvis 1983b, s. 46).
- Vzdělávání v komunitě je označením pro systém institucí formálního vzdělávání v rámci komunity (Jarvis 1983b, s. 47).
- Vzdělávání dospělých „za zdmi“ označuje vzdělávání zajišťované mimo organizace tradičního vzdělávacího systému, z počátku bylo reprezentované zejména univerzitními extenzemi (Jarvis 1983b, s. 48).

Tímto rozlišením jednotlivých typů komunitního vzdělávání se Jarvis mimo jiné pokouší o komplexní a pojmově ukázněný přístup k němu. Na základě svého teoretického výzkumu totiž konstatuje, že se jedná o zmatený koncept, do kterého jsou zahrnovány i aktivity, které s ním nemají nic společného a patří do jiné oblasti celoživotního vzdělávání (například univerzitní extenze). Komunitní vzdělávání má být dle Jarvise definováno jako vzdělávací procesy, ve kterých učící se má tendenci využít své učení ve prospěch zlepšení kvality života v určité lokalitě, zatímco ostatní formy jsou vnímány jako inovace v celoživotním vzdělávání. (Jarvis 1983b, s. 53) Jarvis konstatuje, že nejasnosti v tomto typu vzdělávání dospělých mají své kořeny v sociologickém způsobu definování komunity, kdy všechny možné významy tohoto pojmu jsou vzájemně propojené, a jeden se odvíjí od druhého.

Naproti tomu v roce 1993 (Jarvis 1993a, s. 112) ukazuje koncept komunitního vzdělávání a s ním související koncept radikálního vzdělávání dospělých (v návaznosti na Paula Freireho) jako sociální hnutí. Tuto myšlenku rozvíjí Jarvis také v roce 1997, kdy říká, že vzdělavatelé dospělých v komunitním vzdělávání mají snahu bojovat prostředky vzdělávání za lepší svět a společnost již od dob osvícenství. (Jarvis 1997, s. 156–157). Jednou ze skupin občanů státu, členů společnosti a lidí vztahujících se ke světu práce, která je objektem výše zmíněných sociálních hnutí, jsou lidé opouštějící svět práce a vstupující do důchodu. Jarvis zde zajímavě rozlišuje dva typy vzdělávání: vzdělávání ve vztahu k důchodu a vzdělávání ve třetím (a čtvrtém) věku.

Vzdělání a vzdělávání **ve vztahu k důchodu** a **ve třetím věku** jsou v Jarvisově teorii dva zcela odlišné koncepty. První z nich je odvozen spíše od modelu vzdělávání vztahového k profesi, světu práce a pracovnímu místu. Po odchodu do důchodu se objevuje pocit svobody a autonomie, který většina lidí nikdy před tím nezažila, ale je také třeba naučit se zacházet se svým volným časem nebo dokonce se svým životem. Na první pohled se to

může zdát snadné a vzrušující – ale je to také obtížné a někdy je třeba obrátit se pro podporu do oblasti poradenství. (Jarvis 2001a, s. 70) Z tohoto důvodu Jarvis požaduje existenci tzv. před důchodového a post důchodového vzdělávání (Jarvis 2004, s. 331–333), jelikož potřeba učit se nemizí a lidé v době důchodu by mohli mít potřebu se dál vzdělávat a začít studovat jak profesní, tak zejména neprofesní témata.

Vzdělávání ve **třetím** (a **čtvrtém**) **věku** je vzděláváním člověka ve stáří, které Jarvis dává do souvislosti se stárnutím fyzickým, psychickým a spirituálním. V případě čtvrtého věku specifikuje procesy a zejména příležitosti k učení u lidí s fyzickým postižením, demencí a na konci života. (Jarvis 2001a, s. 127) Je to právě koncept vzdělávání ve třetím věku, který vede Jarvise k formulaci zásadního významu učení v celé délce lidského života a imperativu celoživotního vzdělávání, proto jej lze považovat za stejně významný jako výzkum v oblasti profesního vzdělávání. Jarvis dokonce v této souvislosti formuluje imperativ posílení v té době začínající vědní disciplíny – vzdělávací gerontologie, která musí nutně spolupracovat s vědeckým výzkumem v oblasti vzdělávání dospělých a jejich akční pole se bude překrývat. Zdá se, že Jarvis nastoluje již v roce 2001 požadavek nejen interdisciplinární spolupráce, ale transdisciplinárního přístupu ke vzdělávání dospělých.

Je to právě učení a vzdělávání ve třetím a čtvrtém věku, které znamenají „paradigmatický obrat“ v Jarvisově díle a díky jejich zkoumání se do centra jeho pozornosti dostává učení a celoživotní učení a s nimi související problémy každodenního života člověka ve společnosti. Proto je také celá kapitola 3.2 této disertační práce věnována rozboru otázek s učením spojených a Jarvisem komplexně zkoumaných.

Na závěr této části uvádím ještě dva typy vzdělávání, které jsou v Jarvisově díle označovány frekventovanými pojmy, jež považuji za svým způsobem zastřešující, jak je patrné z jejich vysvětlení. Jedná se o kontinuální a celoživotní vzdělávání.

Kontinuální vzdělávání je termín, který se primárně vztahuje k post počátečnímu vzdělávání, ale jelikož jeho parametry jsou omezeny v obecném slova smyslu tohoto slova, získává specifický význam spíše v profesním vzdělávání.

Celkově lze kontinuální vzdělávání vnímat jako pokračování poskytování vzdělávání za hranicemi počátečního vzdělávání, obzvláště v odborné sféře, a je to také koncept, který neznamena kritiku soudobého systému. Je politicky korektní a směřuje do oblasti poskytování **odborného** kontinuálního vzdělávání, přístupu k němu a také jeho rozšiřování. (Jarvis 1983b, s. 39–40) Kontinuální vzdělávání se může objevit ve třech základních formách (Jarvis 1983a, s. 36):

- kontinuální vzdělávání na „částečný úvazek“, je méně časté než jiné formy;
- kontinuální vzdělávání na „částečný úvazek“ i na „plný úvazek“, je ještě méně časté než předchozí;

- model, který říká, že kontinuální vzdělávání je spíše intermitentní než skutečně kontinuální; tento model je nejrealističtější. Celkově je toto pojetí kontinuálního vzdělávání podobné modelu rekurentního vzdělávání.

Zatímco termín kontinuální vzdělávání prosazuje UNESCO, OECD přichází s termínem rekurentního vzdělávání, jak bylo uvedeno výše. Pojmová směs v oblasti vzdělávání a vzdělávání dospělých je dána také praxí „dokumentů“, jež se k této oblasti vztahují, nikoli primárně „teoretiky“, kteří se ji snaží vědecky zkoumat a kriticky reflektovat. Zmíněnými dokumenty má Jarvis na mysli zejména vládní dokumenty UK, materiály ACACE⁴⁶ ke vzdělávání dospělých, zprávy UNESCO a OECD. Proto po roce 2000 Jarvis nabízí nahradit zmíněnou „pojmovou směs“ jediným termínem – celoživotní vzdělávání, potažmo celoživotní učení (Jarvis 2004, s. 339–349).

Celoživotní vzdělávání je ideologickým a politickým imperativem, který je postulován pro pozdně moderní společnost. Každý člen takové společnosti má mít nezadatelné právo na přístup ke vzdělání a do procesu vzdělávání ve kterékoli etapě svého života. Jedná se o přístup ke vzdělávání formálnímu či neformálnímu, institucionálnímu či otevřenému. Celoživotní vzdělávání může probíhat buď nepřetržitě, nebo epizodicky. Celoživotní vzdělávání by mělo být považováno současně za lidské právo a fundamentální nutnost ve kterékoli civilizované společnosti tak, aby všichni lidé mohli reagovat na své potřeby učení, naplňovat svůj potenciál a objevovat své místo ve společnosti. (Jarvis 2004, s. 67)

Celoživotní vzdělávání není hodnotově neutrálním procesem. Objevuje se v globalizovaném kapitalistickém světě, ve kterém se chová jako socializační činitel. Mnoho sociálních institucí a sociálních komunit v praxi, ve kterých se člověk učí hrát role a ztotožňovat se s nimi, je v souladu s globálním světem moderního kapitalismu, jehož součástí je také systém celoživotního vzdělávání. (Jarvis 2007, s. 154) Proto je nutno připomenout **humanistický** rozměr celoživotního vzdělávání, od kterého Jarvis neustupuje a zdůrazňuje své původní vymezení. Celoživotní vzdělávání pro něj zůstává jakoukoli plánovanou sérií událostí, založenou na humanistických základech a zaměřenou na učení a porozumění účastníka či účastníků. Je to idealistický proces, ve kterém humanita účastníků je nejvyšší hodnotou. (Jarvis 1983b, s. 31–32)

K zachování humanistického rozměru celoživotního vzdělávání vedou také imperativy vzdělávacího procesu neboli výuky.

3.1.5 Vzdělávací proces

Vzdělávací proces neboli výuka je významným tématem, které je v Jarvisově díle nejen bohatě zastoupeno, ale tvoří také paradigmatický přechod mezi otázkami vzdělávání a

⁴⁶ *Advisory Council for Adult and Continuing Education* [online] Dostupné z: [http://www.acronymfinder.com/Advisory-Council-for-Adult-and-Continuing-Education-\(UK\)-\(ACACE\).html](http://www.acronymfinder.com/Advisory-Council-for-Adult-and-Continuing-Education-(UK)-(ACACE).html).

vzdělávání dospělých, které jsou postaveny spíše na sociologických analýzách společnosti a jejích struktur, případně systémů, a otázkou učení, které je více spjata se zkoumáním jedince, člověka, lidské bytosti a obecných zákonitostí procesu učení. Výuka je proces, jehož zkoumání Jarvis založil na poznacích o vzdělávání a který jej přivedl k zásadním otázkám podstaty učení, bez jehož poznání nelze nástroje vyučování správně nastavit. Jedná se tedy o cyklický vztah mezi učením – sociálními systémy – vyučováním a znovu učením.

K tématu výuky se váže Jarvisovo pojednání způsobu hodnocení účastníků vzdělávání, kvality ve vzdělávání a vzdělávání dospělých, otázka evaluace a v neposlední řadě problém kurikula či teorie kurikula, které zde všechny stručně představím.

Vzdělávací proces je převážně procesem učení. Vzdělávání je určitým typem procesu učení, ačkoli existují i další, které za vzdělávání neoznačíme. (Jarvis 1983a, s. 80) Gagné v roce 1977 vytvořil model sloužící k porozumění vztahu mezi učením a výukou. Ukazuje, že učení postupuje vpřed ve fázích podle toho, jak byl proveden výukový proces. Jednotlivé kroky jsou: očekávání, věnování pozornosti, výběrové vnímání, kódování, vytvoření položky v paměti, vyhledávání v paměťových stopách, přenos, reagování, zpevnění. (Jarvis 1983b, s. 95 a 2004, s. 123) To vše považuje Jarvis za inspirativní pro vstupní porozumění komplexnosti a složitosti vzdělávacího procesu. Procesy vzdělávání a učení jsou neodmyslitelně spjata.

Výuka leží v samém srdci vzdělávacího procesu. Jarvis (1983b, s. 112) prezentuje tři základní přístupy, které si může učitel osvojit: didaktický, sokratovský a facilitativní. Didaktický a sokratovský jsou přístupy, v jejichž centru stojí učitel a mohou vést k tomu, že způsob učitelova vnímání reality bude adoptován i studenty. **Facilitativní** přístup znamená, že učitel disponuje pouze malou kontrolou nad celkovým výstupem učení, které má své vlastní principy. Jarvis si v této souvislosti klade dvě hlavní otázky: do jaké míry je nezamýšlená výuka vlastně výukou a do jaké míry je neúspěch v produkci učení, přestože bylo zamýšlené, vlastně výukou. Výuka není záměrem produkovat učební výstupy, ale je vlastností každé situace, ve které se objevuje učení. Zde vidíme další znak propojení otázek výuky a učení.

Humanisticky orientovaný Jarvis zdůrazňuje facilitativní model výuky, který ve svém díle nadále spojuje s procesy učení v celé délce, šíři a hloubce života. Ve svém chápání výuky se opírá o poznatky Rogersovy, které vnímá jako inspirativní, i když ne zcela vyčerpávající. Rogers nebere v úvahu učitele vůbec a tvrdí, že výuka „je nesmírně přeceňovaná funkce“ (Jarvis 2004, s. 136, uvozovky v originále). I díky této myšlence se Jarvis posouvá právě směrem ke zkoumání učení, které považuje za nezbytnou součást vnímání samotné lidské podstaty, jak ukáží v další podkapitole, a kterého se účastní jak učitel, tak vzdělávající se.

Výuka má proto svůj významný etický rozměr, jelikož jejími aktéry jsou lidé⁴⁷. Etika vzdělávacího procesu se odráží zejména v Jarvisových požadavcích na vzdělavatele dospělých, jež ve finále ústí v jeho imperativ učebního terapeuta (Jarvis 2001a, s. 119). Jarvisova argumentace v této oblasti, stejně jako vymezení profesní role učebního terapeuta je součástí podkapitoly 3.2.4 této disertační práce.

Nezbytnou součástí vzdělávání dospělých v jeho systémové podobě jsou nástroje jeho legitimizace. Mezi ně patří nástroje měření kvality a výstupů vzdělávacího procesu. Za základní označím zkoušení, posuzování a evaluaci, které kvantitativní analýza Jarvisova díla ukázala jako nejčastěji zastoupené. Všechny zmíněné, stejně jako metody výuky a její pomůcky, jsou pak součástí Jarvisova pojednání kurikula vzdělávání dospělých.

Termíny **zkoušení** (*examination*), **posuzování** (*assessment*) a **evaluace** jsou všechny součástí vzdělávání dospělých užívané pro označení různých forem hodnocení. Jarvis vymezuje evaluaci ve vztahu ke kurikulu, zatímco ostatní dva pojmy dává do vztahu k testování studentů – učících se. Zkoušení (*examinace*) užívá jako termín ve vztahu k formálnějšímu způsobu hodnocení, zpravidla na konci kurzu, semestru apod., je sumativního charakteru. Posuzování (*assessment*) referuje o formativních typech hodnocení, které se vyskytují v průběhu vzdělávací akce v podobě neformálních psaných testů, realizovaných náhodně. Hodnocení se týká snahy o změření kompetencí nebo testování znalostí, kterých jedinec nabyl. (Jarvis 1983a, s. 96–97)

Jarvis se zamýšlí nad kvalitou soudobého systému *examinace* a vnímá v něm zásadní rozpory. Říká, že je založen na množství subjektivních kritérií, která jsou často zavádějícím způsobem označována za objektivní. (Jarvis 2004, s. 107–111) Proto postuluje následující požadavky pro praxi:

- *examinace* by měly testovat to, co bylo předmětem studia;
- *examinace* by měly testovat to, co tvrdí, že testují;
- *examinace* by měly testovat to, co je relevantní pro praxi;
- kandidáti by měli mít rovné šance uspokojit *examinátory*;
- výsledky *examinace* by měly být opakovatelné;
- *examinace* by měly být fair.

Jarvis svým výčtem požadavků na způsob hodnocení výstupů vzdělávacího procesu upozorňuje nejen na nedostatky praxe vzdělávání obecně i vzdělávání dospělých, formuluje tím také etické imperativy pro hodnotitele – vzdělavatele dospělých. Ukazuje,

⁴⁷ Jarvis samozřejmě zkoumá a postuluje zásady realizace výuky, sumarizuje metody a techniky práce ve výuce, prezentuje výukové pomůcky. Vše kategorizuje a komentuje z hlediska efektivity výukového procesu. Toto téma ve své disertační práci podrobněji nepředstavuji pro jeho přílišnou konkrétnost a zejména vázanost na dobu jeho vzniku. Je zajímavé, že Jarvis tuto disputaci a kategorizaci prezentuje v monografii 1983b a v monografiích následujících (2004 a 2010) je doslovně opakuje, pouze výčty rozšiřuje o modely, které souhrnně uvádím v kapitole 2.

jak důležité je v procesu hodnocení práce účastníků vzdělávání rozlišovat mezi výsledky jejich učení a jimi samotnými. Učící se má tendenci ztotožňovat se se svými výsledky, a proto je proces examinace silně morálním procesem (Jarvis 1997, s. 143). Mohu parafrázovat, že vzdělavatelé mají hodnotit test, nikoli člověka.

Evaluace a sebe-evaluace se týká celého obsahu kurzu či vzdělávací akce. Jarvis tento termín používá už od 70. let 20. století také pro označení procesu hodnocení kurikula. (1983a, s. 142) S příchodem konceptu celoživotního učení na globální trh došlo k posunu celé povahy hodnocení a kreditů a změnila se také povaha kurikula jako takového s ohledem na to, jak se z učení a výuky stalo obchodovatelné zboží. (Jarvis 2004, s. 243)

Kvalita vzdělávání pro dospělé se musí odvozovat současně od učících se a jejich potřeb a od společnosti a jejích požadavků. Výzkum v této oblasti je významný jen do té míry, do jaké přispívá do systému znalostí o tomto odvětví vzdělávání, což pomáhá konstruovat základy akademických disciplín v oblasti vzdělávání dospělých, které poskytují teoretickou základnu umožňující formulovat principy povolání vzdělavatele dospělých. (Jarvis 1999, s. 182) Výzkum má tedy být aplikovaný, což se promítá do koncepce kurikula vzdělávání dospělých.

V úvahách o **teorii kurikula**⁴⁸ ve vzdělávání dospělých a v kontinuálním vzdělávání Jarvis upřesňuje rozdíl mezi teoretickým diskurzem anglickým (potažmo evropským) a diskurzem Spojených států amerických, který se projevuje v odborné literatuře na toto téma. Pojem kurikulum odkazuje k termínu program (například program vzdělávací akce), který je v Evropě používám ve stejném slova smyslu, v jakém je v USA užíváno slovo design učení nebo design vzdělávání (Jarvis 1983b, s. 211). Na základě svého zkoumání praxe vzdělávání dospělých a v ní realizovaných typů kurikula Jarvis (2004, s. 279) konstatuje, že to, co je zpravidla nazýváno teorií kurikula, je pouhou retrospektivní analýzou a ve skutečnosti nic takového v odborné literatuře neexistuje. Tím ovšem není snížena hodnota inspirace, kterou mohou kurikulární modely praxe vzdělávání dospělých mít. Jarvis také vždy svůj výklad o kurikulu doplňuje o apel na komplexní evaluaci, kterou považuje za nedílnou součást programu nebo designu vzdělávací akce. (např. Jarvis 1997, s. 148–152).

Aktuální úvahy o vzdělávacím procesu či výuce ve vzdělávání dospělých vedou Jarvise (2012b) k poznání, že všechny požadavky na vzdělávací proces, které byly odvozeny od behavioristické teorie učení, jsou mylné. Vše dosud řečené o vzdělávacím procesu má být rekonceptualizováno na základě komprehensivní teorie učení založené na jeho

⁴⁸ V české andragogické literatuře (např. Bartoňková 2004, s. 15) je poměrně známé Jarvisovo rozlišování na kurikulum **romantické** a **klasické** (Jarvis 1983b, s. 60). Jarvis jej poprvé zmiňuje v roce 1983 a ukazuje, že se nejedná o jeho typologii, ale o teorii Lawtonovu, kterou zde přejímá. V kontextu kritické reflexe teorie Malcolma S. Knowlese Jarvis interpretuje jeho diskusi o kurikulu, kterou zmiňuji v podkapitole 3.4.3. Sociologická analýza vzdělávání dospělých (Jarvis 1985) také znamenala formulaci kurikula **vzdělávání shora** a vzdělávání **sobě rovných**, pro kterou se Jarvis inspiroval přístupem Paula Freireho. Opět jde o poměrně známý koncept, který jen stručně připomínám v podkapitole 3.4.2.

komplexním poznání, na které v současné době Jarvis pracuje. Vzdělávací proces obecně musí být vždy postaven na dialogickém vztahu všech účastníků vzdělávací akce či procesů učení, jak ukazuje následující kapitola. Jen tak může být naplněna Jarvisova humanistická definice vzdělávání dospělých jako jedné z mnoha možných podob procesu učení, který je přirozenou součástí lidské podstaty.

3.2 Učení, jeho typy a aktéři

Jarvis se tématem učení, ať už jako problémem praxe nebo tématem teoretické reflexe, systematicky zabývá od počátku své monografické tvorby. Je velmi zajímavé podívat se na vývoj jeho postoje ke zkoumání učení a zejména k jeho významu v životě člověka a společnosti, který mapuji nejen následujícím textem, ale také pomocí přehledných Jarvisových schémat zachycujících cykly učení.

Cílem mé disertační práce není provést detailní analýzu Jarvisovy komplexní teorie učení, ke které celé jeho dílo směřuje. Jarvis svou teorii učení dosud nedokončil a tvrdí, že zásadní argumenty, které změní veškerý dosavadní pohled na lidské učení a způsobí revoluci ve vzdělávání, přednese v knize, jejíž vydání je plánováno na rok 2015. Tato kapitola proto nabízí základní principy, na kterých je Jarvisova teorie učení vystavěna a pojmy, které tvoří její diskurzivní základ dosud, do roku 2013 včetně.

Jarvis se po roce 2000 silně vymezuje vůči behavioristickému imperativu učení, které podle jeho názoru (mimo jiné Jarvis 2001a, s. 12) neoprávněně opanovalo teorii i praxi vzdělávání na několik dekád. V současné době (Jarvis 2012b a 2012c) dokonce říká, že celý vzdělávací systém je ve své současné podobě díky oddanosti behaviorismu založen na omylu – na chybně formulovaných základech procesu učení, které mají dalekosáhlé konsekvence pro každodennost ve vzdělávání. Teorie vyučování jsou postaveny na základech, které neodpovídají celé realitě a skutečné povaze procesů učení. Proto se učitelé ve školách potýkají s mnoha praktickými problémy, nástroje jejich práce jsou postaveny pouze na dílčí znalosti učení a vedou k omylům. Jarvisova teorie učení si klade za cíl být co nejucelenější, komplexní a překonávat i ve svých praktických důsledcích omyly dosavadního systému.

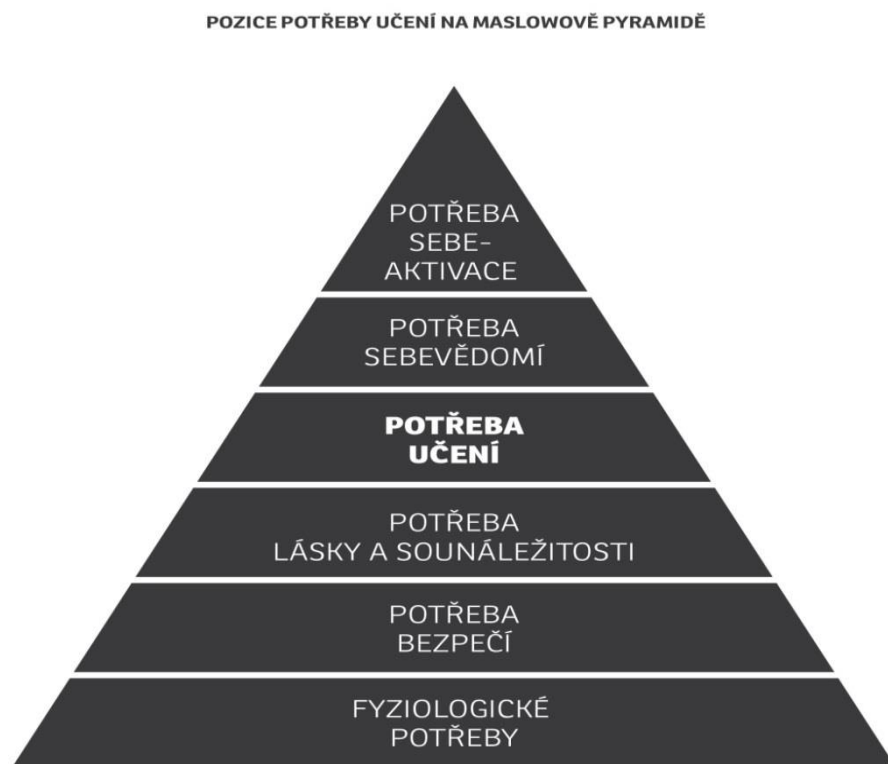
3.2.1 Učení

Učení bylo v době, kdy Jarvis psal své první monografie, nejčastěji definováno v intencích behaviorismu, ale s tím se Jarvis nikdy zcela neztotožnil a zasazoval učení spíše do kontextu procesu nabývání kultury. Proto nabízí definici učení jako jakéhokoli procesu, ve kterém získáváme a posuzujeme aspekt, nebo aspekty kultury. (1983b, s. 28) Brzy však začal směřovat ke komplexnímu pojetí učení (milníkem je rok 1992 a kniha *Paradoxes of Learning*, jak bylo uvedeno v kapitole 2) a říkal, že teorie učení se musí posouvat směrem od svého tradičního jednooborového prizmatu. Do centra veškerého přemýšlení o učení

umístil člověka (osobu) a zdůraznil multidisciplinární přístup. (Jarvis 2009, s. 7) V následujícím textu představím základní aspekty Jarvisovy teorie učení v diachronním sledu, sumarizující definici učení nabízím na konci kapitoly.

V kontextu Jarvisova studia lidského učení považuji za velmi inspirativní jeho charakteristiku **učení** jako neoddělitelné a neodmyslitelné **lidské potřeby**. Již v roce 1983 tímto konstatováním položil základy pro své budoucí zkoumání učení jako jednoho ze základních procesů, které jsou nevyhnutelně spjaty s lidským životem (podobně jako například fyziologické procesy, Jarvis 2012b). Maslowovu pyramidu potřeb Jarvis rozšířil o další stupeň (1983b, s. 18 a Jarvis 2004, s. 36), když do jejího středu umístil potřebu učení, jak ukazují na Obrázku č. 1.

Obrázek č. 1 Pozice potřeby učení v taxonomii lidských potřeb (Jarvis 1983b, s. 18)



Je zajímavé, že potřeba učení pro Jarvise navazuje na potřebu lásky a sounáležitosti, což může být východiskem pro porozumění Jarvisovu imperativu výuky jako dialogického vztahu. Člověk se učí vždy ve/ze vztahu k druhým lidem, i když nejsou momentálně fyzicky přítomni, mezilidský vztah je internalizován. Je to právě potřeba sounáležitosti, která učení aktivuje. Na druhou stranu lze na tomto místě usuzovat na skutečnost, že aktivace potřeby učení je nezbytnou podmínkou aktivace potřeby sebevědomí a dalších vyšších potřeb. Jarvis zde opět předjímá centrální roli, kterou bude mít lidské učení v jeho teorii o několik let později. Jarvis v roce 2004 (s. 37) své původní charakteristiky učení jako

základní lidské potřeby posiluje tvrzením, že není vůbec nutné zajišťovat jakékoli vzdělávání, zejména v jeho institucionalizované a formalizované podobě, jelikož člověk svou potřebu učení uspokojí kdykoli a kdekoli. Je pro něj totiž nevyhnutelná a zásadní, jak modelově ukazuje pyramida.

Pro Jarvisovu teorii učení je od jejích počátků typická **cyklická perspektiva**, která ukazuje na neustálé opakování a provázanost událostí a procesů, které tvoří komplex učení. Inspirací se zde stal Kolbův cyklus učení z roku 1975, který Jarvis reviduje a upravuje směrem ke komplexnímu pochopení problému učení. Je poměrně zajímavé podívat se na jednotlivé cykly učení, které Jarvis prezentoval ve svých monografiích od roku 1983 do roku 2004 (potažmo 2010). V pozdějších monografiích se na zmíněné cykly učení (případně cykly učení a výuky současně) odvolává. Schémata uvedená dále v textu přehledně zobrazují ty aspekty učení, které Jarvis v daném období a kontextu považoval za esenciální a umožňují mi srozumitelný výklad pilířů jeho teorie učení až do současnosti.

Schéma č. 2 Cyklus učení 1983 (Jarvis 1983b, s. 73).

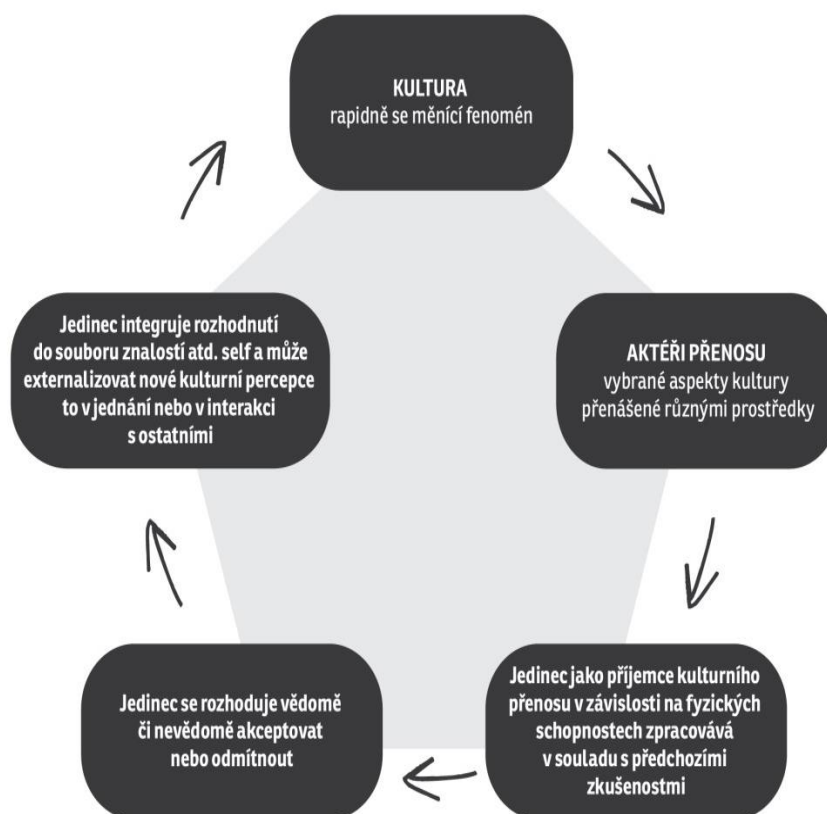
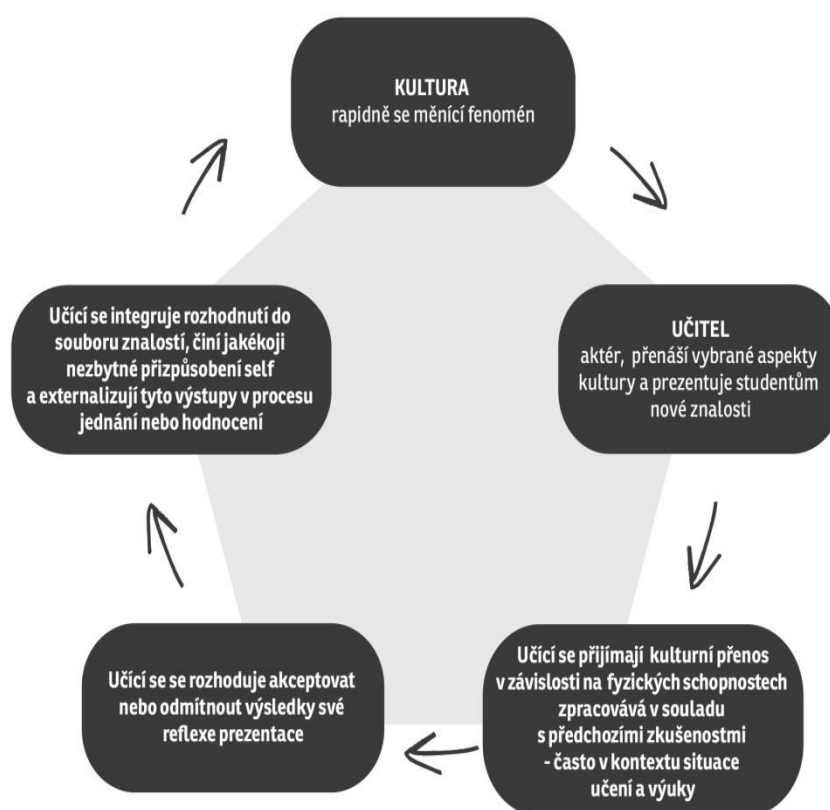


Schéma č. 2 zobrazuje důraz, který Jarvis od počátku svého zkoumání procesů učení kladl na nutnost porozumět makrostrukturám společnosti, jež považoval za východisko učení a mezi které řadí zejména kulturu. Z kultury proces učení vychází a nakonec do ní opět ústí. Pomocí cyklu učení z roku 1983 Jarvis zdůraznil roli učícího se a jeho dosavadní zkušenosti

a současně také fyzickou kondici (to je téma, ke kterému se vrací až v roce 2001 s ohledem na zkoumání učení a stárnutí a kterému přisuzuje značný význam v aktuálních textech z let 2012 a 2013). Do kulturního systému vrací produkty učení jedinec – sociální aktér, který na základě změny, kterou učením prošel, jedná a interaguje s ostatními. Učení a sociální změna mají cyklickou povahu a probíhají nepřetržitě.

Definice **znalosti**, která se jako pojem objevuje v tomto cyklu učení, je složitá a Jarvis si všímá, že ve slovníku je znalost přiřazována k informaci nebo učení. Na druhou stranu pojem fakta je označením toho, co je ověřeno či je možné, aby bylo empiricky ověřeno, ale nemusí být naučeno. Fakta nemají smysl, dokud nejsou prostudována, pochopena a učíci se jim nedá smysl. **Vědomost/znalost** je výsledkem učení a informace je přenosem dat, faktů nebo učení mezi lidmi. S vědomostmi/znalostmi můžeme zacházet objektivně jen tehdy, když jsou zahrnuty v praxi nebo kultuře nějaké společenské skupiny. Legitimní znalost/vědomost musí být performativní ve společnosti, jinými slovy, musí fungovat. (Jarvis 2007, s. 78) Podobným způsobem Jarvis přemýšlí v roce 1983 o vyučování, či výuce, což prezentuji na následujícím schématu č. 3.

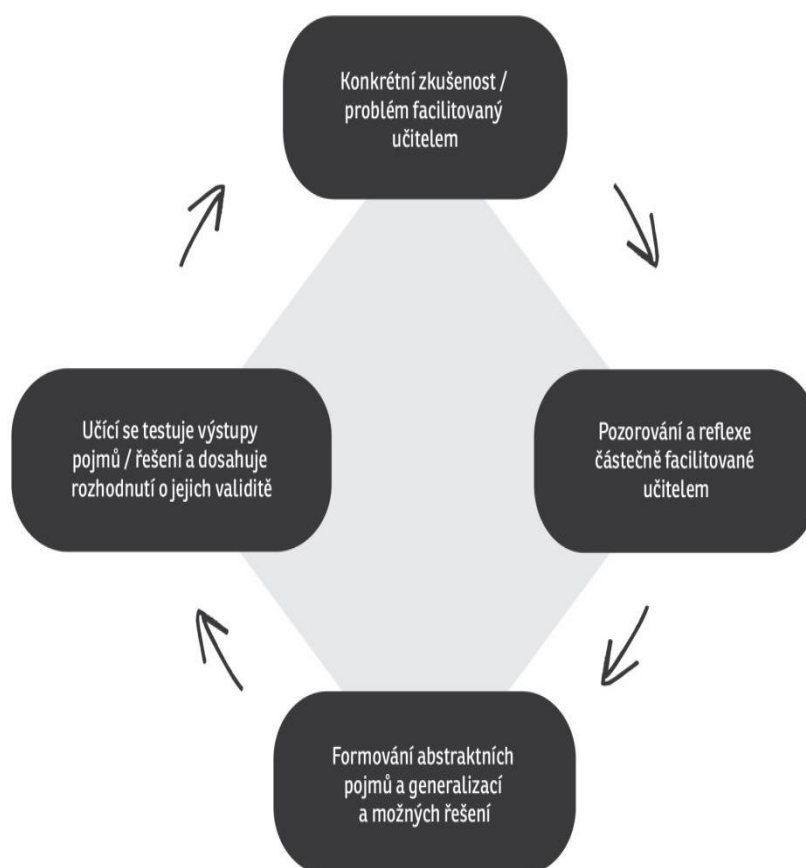
Schéma č. 3 Cyklus učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 125)



Učitel či vzdělavatel je pro Jarvise jedním z mnoha nástrojů přenosu vybraných aspektů kultury směrem k učícím se. Jarvis ukazuje, že jsou to metody a techniky výuky, které mají významnou souvislost s tím, co se nakonec učící se naučí, a tedy i s tím, jak se v konečném důsledku promění kultura, ve které se proces učení odehrává. Blíže se k tématu role učitele a vzdělavatele vyjadřuji v podkapitole 3.2.4, kde zdůrazňuji Jarvisův apel nikoli na technickou nebo technologickou „zručnost“ učitele, ale na lidský, etický a morální rozměr výuky, za který nese učitel zodpovědnost. Je tomu tak právě i s ohledem na roli učení a učitele ve smyslu sociální změny katalyzované změnou hodnot a norem, tedy kultury společnosti. Schéma č. 3 také ukazuje na význam, který Jarvis přikládal spojení jednání a hodnocení v podobě výstupů učení a také svobodě a autonomii učícího se.

Schéma č. 4 prezentuje Jarvisovu argumentaci, kterou navazuje na předchozí pojednání o výuce a roli učitele v procesu učení. Ze všech jím zkoumaných modelů výuky klade důraz na model facilitativního učení. Facilitativní učení/vyučování předpokládá u všech aktérů vynikající znalost principů zkušenostního učení, o kterém pojednám dále v textu.

Schéma č. 4 Cyklus facilitativního učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 127)



Jarvis přijal model facilitativního učení díky svému podrobnému studiu díla Deweyho, Freireho, Mezirowa, Knowlese a dalších (Jarvis 1983b, s. 176), které označuje za průkopníky facilitativního učení ve vzdělávání dospělých. Ukazuje učícího se jako aktéra procesů učení, který je vysoce motivovaný se učit, a proto může učitel přijmout roli tutora. Celý proces učení je založen na dialogickém vztahu lidských bytostí, jedná se proto o proces humanistický a idealistický. Schéma č. 4 ukazuje na iniciační roli učitele. V procesu učení je aktivnější učící se, který nese zodpovědnost za všechny další kroky. Na základě testování výstupů svého učení může učící se konfrontovat své znalosti, dovednosti, postoje, víru a hodnoty opět pomocí reflektujícího dialogu s učitelem, který zde ovšem není arbitrem správnosti, pouze učícího se provází.

Facilitativní model učení Jarvis dává do souvislosti s otázkou kurikula a říká, že facilitativní výuka je (a měla by být) typická pro **vzdělávání sobě rovných**, které představuje větší část vzdělávání dospělých (Jarvis 1985, s. 89). Proces výuky vyžaduje uvažování a reflektování, a proto je zde možnost osvobození se posluchače od sociálních tlaků a možnost stát se jeho aktivním činitelem. Vnímání učení jako facilitativního přivádí Jarvise v roce 2001 k formulaci dalších principů učení, které zohledňují specifika starších učících se. Díky tomuto zkoumání implikuje nutnost terapie jako součásti facilitativního učení. V této souvislosti pak hovoří o učebním terapeutovi, který je nejen označením pro jednu z rolí každého vzdělavatele dospělých, ale také specifické profese. Jedině facilitováním učení druhých lidí můžeme obohatit jejich životy a ukázat, že nám na nich záleží jako na lidech (Jarvis 2001a, s. 147).

Schéma č. 5 Rekonstruovaný cyklus učení (Jarvis 1985, s. 81)

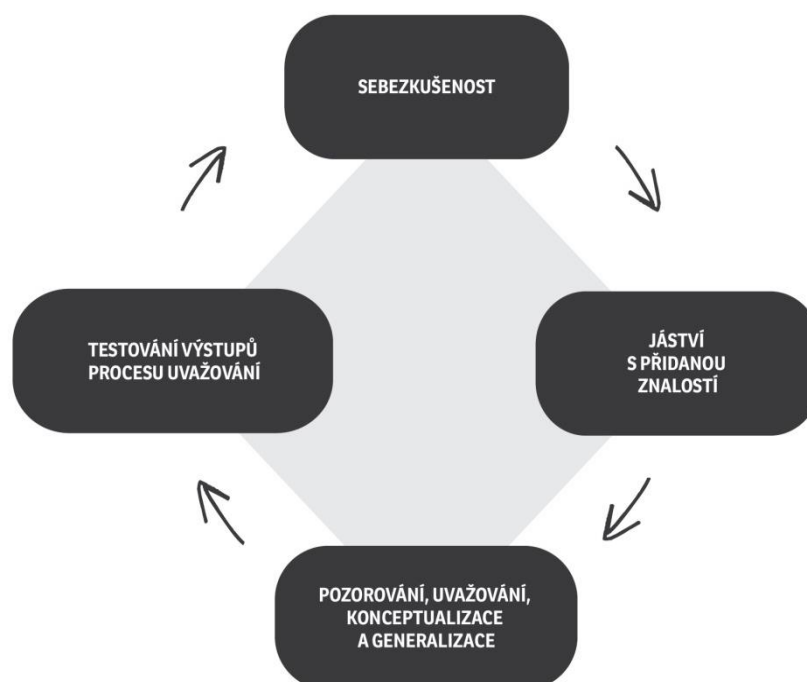
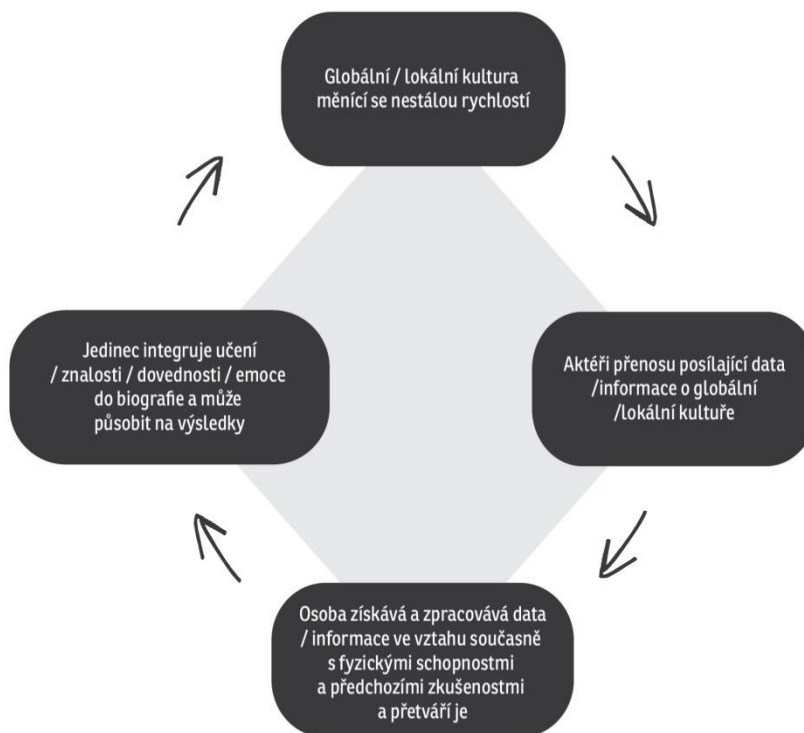


Schéma č. 5 uvedené na předchozí straně zobrazuje rekonstruovaný cyklus učení, který se zcela abstrahuje od osoby vnějšího činitele vzdělávání a také vnějších struktur učení. Ty Jarvis zahrnuje do pojmu sebezkušenost, ve které je zahrnuta také internalizovaná kultura a celková sociologická perspektiva (Jarvis 1985, s. 80). Za zásadní zde považují pojmy zkušenost a reflexe, které tvoří významnou součást diskurzu Jarvisovy teorie učení.

Je patrné, že již v monografii z roku 1985 (*The Sociology of Adult and Continuing Education*) Jarvis položil základy pro svou budoucí komprehensivní teorii učení, v jejímž centru stojí člověk, osoba, učící se a nikoli procesy učení nebo jejich sociální kontext, které jsou také významné, ale vždy transformované skrze člověka. Především, že po roce 1990 se Jarvis inspiroval výzkumy z oblasti sociálního konstruktivismu, který mu poskytl odpovědi na otázky, kdo člověk je, jak vzniká osoba a co to vlastně znamená, že osoba je také sociálně konstruovaná.

Poslední zde uvedené schéma (schéma č. 6) zobrazuje změnu, kterou Jarvis učinil ve svém vnímání cyklu učení mezi lety 1983 a 2004, a reflektuje poznání, které shromáždil. Jedná se o období, ve kterém revidoval a znovu vydal svou učebnici vzdělávání dospělých, kontinuálního vzdělávání a celoživotního učení. Jarvis se zde vrací k původnímu pojetí učení, do kterého vstupují společnosti vytvářené struktury, a doplňuje je o aktuální poznatky spojené s procesy sociální změny, zejména globalizace a rozvoje rizikové společnosti, jak ji popsal Ulrich Beck (2002, česky 2004).

Schéma č. 6 Cyklus učení 2004 (Jarvis 2004, s. 84)



Tento cyklus učení je postaven na stejných principech jako jeho předchůdce z roku 1983. Jarvis zohlednil pouze faktory neustálé sociální změny, globální a „glokální“ charakter kultury a mezi výstupy učení na úrovni jedince přidal pojem biografie, životní historie učícího se, který vysvětlím dále v textu. Je otázkou, proč Jarvis cyklus učení neredefinoval zcela s ohledem na poznatky sociálního konstruktivismu, facilitativního učení a sebezkušenosti, které považoval za významné v monografiích konce 80. let 20. století a celých let devadesátých.

Díky sumarizaci svých dosavadních poznatků Jarvis nabízí souhrnnou definici učení v roce 2006. Učení samo o sobě definoval jako kombinaci procesů v člověku jako celku – v těle (genetický, fyzický a biologický aspekt) a v mysli (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, emoce, víra a smysly); učící se osoba prožívá společenské situace, jejichž vnímaný obsah se poté kognitivně, emočně a prakticky (či jakoukoli jejich kombinací) přemění a osoba je integruje do své individuální biografie, což má za následek změněnou či více zkušenou osobu. (Jarvis 2006a, s. 12)

V současné době Jarvis v této souvislosti pokračuje v komplexním vnímání procesu učení a do jisté míry se vymezuje vůči některým svým dílčím poznatkům z předchozích let. Nastíňuje dominantní téma své budoucí knihy a říká, že učení je **výstupem či výsledkem žití**. Z toho vyplývá, že osoba je produktem učení. V knize *Learning to Be a Person in a Society* (2009) dle svých slov mylně přepokládal vztah opačný, tedy, že učení se je funkcí osobnosti. Nyní vychází z předpokladu, že učení se je funkcí života, stejně jako například fyziologické procesy. (Jarvis 2012b) Jednotlivé principy, modely, styly či typy učení, které Jarvis nabízí jako předstupně své komplexní teorie učení, představuji v dalších podkapitolách. Disputaci zahajuji vysvětlením problému rozpojení, který je jedním z principů učení a je důležitý pro porozumění Jarvisovu způsobu používání termínu zkušenostní učení.

3.2.2 Rozpojení jako základní moment učení

Jarvisův původní pojem *disjunction/disjuncture* překládám pomocí českého slova *rozpojení*⁴⁹, kterým označuji Jarvisem popisovanou skutečnost **oddělení pouta** mezi **skutečností**, kterou učící se – sociální aktér či jedinec zažívá v daném okamžiku, a baterií **zkušeností**, které již má a které mu za běžných okolností umožňují skutečnosti porozumět, orientovat se v ní a jednat. Rozpojení pak znamená, že člověk musí realizovat jiné než mechanické, automatické nebo jinak **naučené** procesy řešení. Pojem rozpojení má specifické místo v mé disertační práci také proto, že je v současné době jedním z hlavních konceptů, které Jarvisovi pomáhají formulovat komprehensivní – komplexní – teorii lidského učení.

⁴⁹ Nehyba v této souvislosti používá české slovo „nesoulad“, které z mého pohledu nevystihuje přesný význam mezery, která vzniká mezi aktuální situací učícího se a jeho zkušeností. Nehyba 2012, s. 37.

Toto tvrzení je dokladováno dále v textu s ohledem na Jarvisovy výzkumy, v nichž se pojem rozpojení objevuje již od roku 1983, a to zejména v souvislosti s jeho reflexí díla Gagného a Mezirowa, kteří situaci rozpojení popisují ve svých teoriích učení dospělých (Jarvis 1983b, s. 95–98 a s. 102–106). Samotný termín rozpojení však používá pro označení dané skutečnosti cíleně a systematicky až Jarvis.

Jarvis říká (1992a, s. 200), že učení začíná v momentě, kdy nastává rozpojení mezi biografií a zkušeností, které vede k zaujetí tazavého postoje. Lze říci, že proces učení s ohledem na existenci rozpojení je bytostně spjat s otázkou změny. Změnu lze nalézt v každé oblasti života. Existuje například vývojová změna u lidí nastávající s věkem, statusová změna, geografická změna atd. Jarvis tvrdí, že změna je vůči sociálnímu životu endemická (Jarvis 1992a, s. 209), na druhou stranu změna je málokdy ve své podstatě revoluční, častěji bývá postupná nebo evoluční. Rozpojení biografie od zkušenosti pravděpodobně není anomické, takže potenciální podmínky pro učení se běžně vyskytují v celém životě. Jakmile se lidé učí, stávají se zkušenějšími neboli změněnými, učení je proto považováno za jeden ze sociálních procesů, které pomáhají vytvářet podmínky pro další učení (Jarvisova cyklická perspektiva).

Mohu tedy shrnout, že sociální (nebo jakákoli jiná) změna, o jejíž neustálé přítomnosti Jarvis nepochybuje, vede u člověka k rozpojení, které může vést např. k procesu učení – učení je proces, díky němuž se jedinec změní. Učení vytváří změnu jako základní zdroj pro svou existenci a rozpojení je zde mediátorem.

V roce 1992 Jarvis ukázal, že rozpojení nemusí nutně vést k učení, ale že může nastat i situace, že potencionální učící se příležitost k učení odmítne (1992a, s. 85). Nemusí považovat učení nebo změnu za to, co je v jeho nejlepším zájmu. Toto konstatování nás přivádí zpět k centrální kategorii veškerého pojednání o učení a potažmo i vzdělávání, kterou je člověk, jedinec, osoba, *self* (pojmy, které v tomto pořadí Jarvis používá), tedy učící se. Současně tento model ukazuje teoretický posun, který Jarvis učinil tím, že do své teorie učení inkorporoval téma předvědomého učení⁵⁰, které jej posunulo ve vnímání vztahu rozpojení a učícího se, jak ukazuje následující odstavec.

Později Jarvis používá pojem rozpojení také v souvislosti s tzv. **předvědomým** učením, které je specifikováno na jiném místě této disertační práce. Zde připomeňme, že během procesu sociálního žití dle Jarvisových poznatků (Jarvis 2009, s. 37) jedinec neustále upravuje své chování podle rozdílných elementů rozpojení, ale neupravuje celé své teorie chování či myšlení; získává znalosti, které aplikuje pouze ve vybraných situacích. Koncept rozpojení ve vztahu k předvědomému učení vede Jarvise k pojednání učení

⁵⁰ V česky psané andragogické literatuře se setkáme s poněkud odlišným vymezením předvědomého učení, které je vztaženo k učení se návykům, srov. Plamínek 2010, s. 35. V kontextu této disertační práce se striktně držím vymezení Petera Jarvise, které uvádím v textu průběžně.

ve vztahu k transcenci člověka, kterou je třeba v teorii učení zohlednit v jejím spirituálním rozměru. Jarvis (2009, s. 125–126) říká:

1. Všichni zažíváme rozpojení, což znamená, že si klademe otázky jako *Proč? Jak?*
2. Všichni máme primární zkušenost o existenci, našem bytí, světě, vesmíru a dalších – to jsou univerzální primární zkušenosti.
3. Všichni hledáme odpovědi na tyto otázky, což je forma učení ze sekundárních zkušeností, pokud akceptujeme kulturní pozice ve společnosti; jinými slovy hledáme dopovědi, které byly již dříve formulovány a inkorporovány do sociálního vyprávění.
4. V podstatě transformujeme zkušenost skrz naše učení, což Foucault (1979) nazývá distinktivním faktem.
5. Všichni se snažíme přenášet vyprávění k ostatním.

V jeho nové teorii lidského učení Jarvis (2013b, s. 5) ukazuje moment rozpojení jako zdroj zkušenosti, která se objevuje na začátku procesu učení. Tuto zkušenost člověk transformuje prostřednictvím myšlení, emocí, jednání nebo kombinací všech. To vše je procesem učení, v němž rozpojení buď:

- a) vymizí, protože jeho obsah díky učení dává člověku již nadále smysl, nebo znamená nový význam pro zkušenosti, nové poznatky, emoce, dovednosti a další,
- b) nebo se jej nepodaří vyřešit a člověk i nadále žije s rozpojením nebo s vědomím, že se musí učit, aby rozpojení odstranil.

K vyřešení rozpojení dojít může a nemusí. Proces učení však vždy znamená změnu (osoby) učícího se, a proto charakteristiky učícího se uvádím v souladu s Jarvisovou stávající teorií učení v následující podkapitole.

3.2.3 Učící se

Počínaje svými prvními monografiemi Jarvis zdůrazňuje význam aktérů učení potažmo vzdělávání. Svou pozornost poměrně rovným dílem rozděluje mezi učícího se (*the learner*) a učitele (*the teacher*), což vyplývá z jeho imperativu učení jako dialogického vztahu. Proto následující dvě podkapitoly představují základní vlastnosti a požadavky role učícího se a učitele Jarvisovou optikou.

Již v roce 1983 Jarvis konstatuje na adresu učícího se, že se ani zdaleka nejedná o pasivního příjemce učení (tehdy říká „příjemce kultury“, jak jsem uvedla v souvislosti s cykly učení výše). Jarvis jedince zkoumá s ohledem na jeho potřeby, inspiruje se teorií Maslowa (1968) a Childa (1977). Ve své vlastní koncepci zohledňuje také duchovní vývoj individua s odkazem na své dřívější výzkumné práce. Takový vývoj jedince je spojen s problematikou raného dětství, kdy získáváme základní znalosti o světě, aniž bychom přesně věděli, že tento proces probíhá. Základem lidství, humanity jsou právě tyto

„neznámé“ či „nezjistitelné“ lidské zkušenosti z dětství (Jarvis 1983b, s. 16). Vidíme, že Jarvis pojímá od počátku svého zkoumání učícího se jako komplexní bytost, neodděluje od sebe dětství, dospívání, dospělost a stáří, jelikož takové dělení by neumožňovalo zkoumání procesu učení v jeho skutečné podstatě. Člověk je celoživotní aktivní učící se.

Učení je hnací silou lidského žití, je jedním z hlavních prostředků, díky nimž se stáváme sami sebou, je to stimul, který obohacuje naše životy a dělá nás skutečně lidskými. (Jarvis 2007, s. 132) Učící se je jedním z aktérů procesu učení a potažmo i vzdělávání. V Jarvisových monografiích prochází označení aktéra učení a vzdělávání zajímavým pojmovým vývojem, který ilustruji schématem č. 7. Nejde tu zdaleka jen o slova, která k označení hlavního aktéra učení Jarvis používá, ale o optiku, kterou se dívá nejen na aktéra učení, ale na proces učení jako takový.

Schéma č. 7 Jarvisova terminologie ve vztahu k aktérům učení, diachronní pohled.

ČLOVĚK (1983b) → JEDINEC/OSOBA (1985a) → LIDSKÁ BYTOST (2004) → OSOBA=JEDINEC (2009)

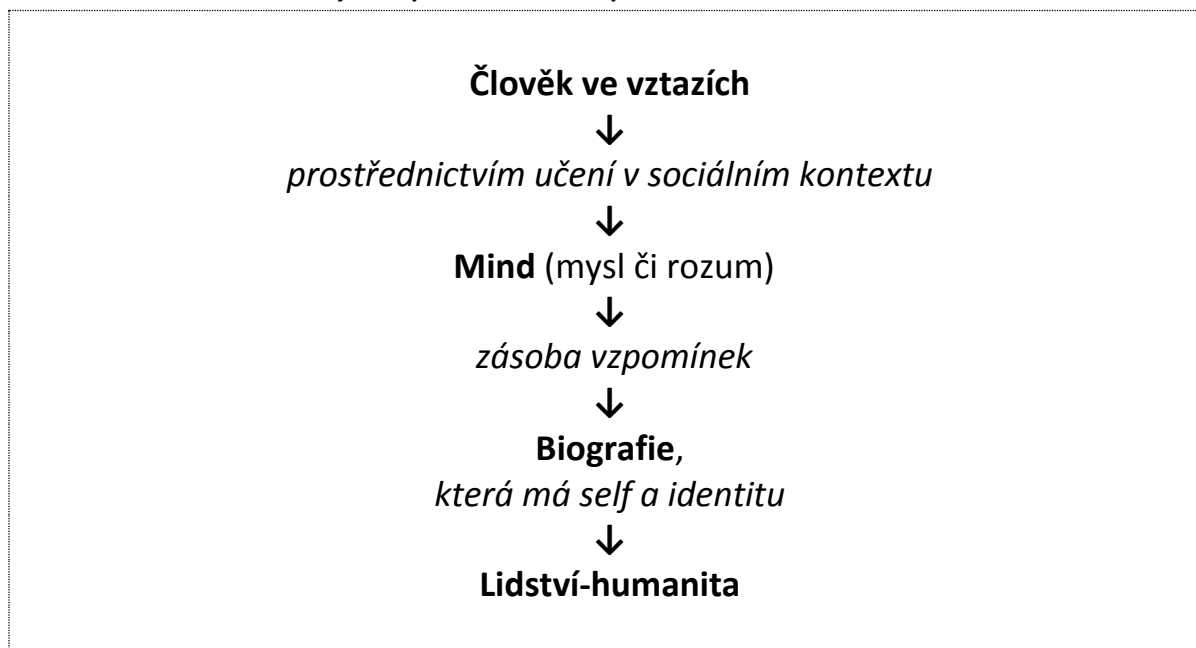
Jarvis označuje učícího se nejprve pojmem člověk (*man*), přechází k užívání termínu jedinec (*individual*) či osoba (*person*), v dalším období dominuje označení lidská bytost (*human* či *human being*) a v současné době se kloní opět k termínu osoba (*person*), kterou ztotožňuje s pojmem jedinec, přičemž na toto ztotožnění klade velký důraz. Takový koncepční vývoj má silnou vazbu na metodologický a argumentační posun v Jarvisově díle. Lze usuzovat, že se ve svých teoretických počátcích opírá o pojmosloví psychologické, resp. behavioristické, které tvoří základ teorie vzdělávání, přechází k sociologické inspiraci a k sociálnímu konstruktivismu (Burr 1995, s. 140–141) a na závěr doplňuje sociologickou koncepci o filosofický přístup. Etická dimenze zkoumání je zahrnuta ve všech Jarvisových textech, tvoří implicitní součást všech výše uvedených teoretických konceptů, a proto jí věnuji samostatnou podkapitolu mé disertační práce.

Význam učení v životě člověka a společnosti ukazuje Jarvis mimo jiné prostřednictvím charakteristiky člověka/lidské bytosti, která **neustále vzniká** jako výsledek nekonečného a nepřetržitého procesu uspokojování potřeby učení.

Lidské bytosti vznikají jako výsledek učení v sociálním kontextu. S lidskými bytostmi v Jarvisově teorii (1992a, s. 48–50) se pojí pojmy **mysl** (*mind*), **Já** (*self*) a **identita**, které jsou fenomény naučené v sociálním kontextu. Lidé se nejprve učí ze svých primárních zkušeností a jejich učení je nereflektivní. Jinými slovy, mohou zakoušet svět přímo na základě akce a reakce, což představuje **primární zkušenosti**. Druhou možností je zkušenost nepřímá, zprostředkovaná jazykem v komunikativní interakci, což zakládá **sekundární zkušenost**. Spolu s inkorporací gest a jazyka se tyto zkušenosti stávají komplexnější. Následně narůstá zásoba vzpomínek, mysl čili rozum se rozvíjí. Nakonec se zásoba vzpomínek přetvoří do **biografie**, která nabývá *self* a identitu. Jelikož kultura není homogenní, učící se se nevyhnou zisku některých zkušeností, které jsou v rozporu

se zkušenostmi dřívějšími. Tím jsou nuceni vědomě si vybírat jak v oblasti jednání, tak v oblasti učení. Toto vše vytváří potenciál konfliktu, ale také inovace. Mnoho hodnot a zkušeností je vnímáno jako samozřejmých ve smyslu výsledků nereflektivního učení. Vzniká jeden z paradoxů učení. Jedinci, kteří mají *mind* a *self*, chápané jako naučené fenomény, hledají rovnováhu v hodnotově orientovaném kulturním světě tak, aby mohli jednat domněle nenaučeným způsobem. Z existence lidského života vznikla esence lidství ve smyslu humanity prostřednictvím procesu učení a esence se skládá z charakteristik lidskosti, které přispívají k základnímu uspořádání osoby. Tento proces přehledně zobrazuje následující schéma č. 8.

Schéma č. 8 Vznik lidské bytosti prostřednictvím procesu učení



Učení je integrálně spojeno s osobní **biografií**. (Jarvis 2001a, s. 126) Tento pojem se v Jarvisově teorii po roce 2001 neobjevuje náhodou, zmínky o biografii, bez jejího hlubšího propojování s otázkou zkušenosti a učení zaznamenáváme již v 90. letech 20. století. Po roce 2001 se však biografie stává uceleným konceptem a vztahovým rámcem zkušenostního učení v Jarvisově teorii učení. Lidské bytosti jsou neustále v procesu stávání se – v procesu inkorporování aktuálních zkušeností učení do své **biografie**, a tím vytváření nového, avšak sociálního bytí. Bytí je transitorní, je vždy manifestací stavu „nyní“ v procesu stávání se. Slova jako „bytí“ a „stávání se“ jsou relativně vzácná ve slovníku vzdělávání, protože jen několik existencionalistů se zabývalo vzděláváním. Proto právě „bytí“ a „stávání se“ tvoří významnou součást Jarvisovy teorie učení. (Jarvis 1992a, s. 101) Tvrdí, že na průsečíku zkušenosti je předěl mezi současnou zkušeností a biografií osoby, která těmi zkušenostmi disponuje. Proces sbírání zkušeností a rozhodnutí se učit ze zkušenosti je však mnohem komplexnější než si myslí odborná literatura o zkušenostním učení. (Jarvis 1996, s. 57) Biografie je příběh života osoby a číst biografii znamená číst historickou naraci o něčem životě. Autobiografie je biografie psaná

osobou, která je subjektem oné narace. Poznatky do biografie a autobiografie musejí být vyvolány a rekonstruovány ze vzpomínek a záznamů minulých zkušeností té osoby. (Jarvis 2001a, s. 43)

Vědět je sloveso, které se týká lidského bytí – je naší součástí naší vlastní **biografie** – zatímco **znalost**, jako podstatné jméno, je něco, co vlastníme – je to o „mít“. (Jarvis 2009, s. 116) Výsledky učení jsou pak inkorporovány do našeho chování a biografie. Cílem našeho učení je tedy celá osoba, která je emočně i kognitivně uvědomělá a je také praktická, a proto je třeba zabývat se jejím konáním. (Jarvis 2009, s. 143)

Učící se má v nepřetržitém procesu učení několik **úkolů**, které proces učení **legitimizují** také v jeho širší, sociokulturní a etické a filosofické perspektivě. Pro aktéra učení Jarvis v roce 2009 (Interview with Professor Peter Jarvis 2009, online) formuluje pět imperativů učení, které mají přesah k imperativům výuky. Jsou to:

1. učit se vědět,
2. učit se konat,
3. učit se být,
4. učit se žít spolu
5. a učit se pečovat o planetu.

Jarvis podotýká, že dosud se společnost koncentruje na plnění prvních dvou a poslední dva stojí téměř mimo jakýkoli zájem. Také upřesňuje, že ani na celospolečenské úrovni, což znamená prostřednictvím společenských institucí a elit, které mají moc, na nich příliš nepracujeme. I tento aspekt učení má změnit Jarvisova komplexní teorie učení vztažená primárně k lidské bytosti a přirozeným procesům učení, které jsou pro ni esenciální.

Stárnutí a vyšší věk se stávají pro Jarvise optikou v pohledu na **učícího se** na přelomu milénia. Systematicky se problematikou stárnutí zabývá v monografii *Learning in Later Life* z roku 2001, kde třetí věk definuje jako období od 50 do 74 let života (Jarvis 2001a, s. 10). Toto období života je podle Jarvisových poznatků typické svou svobodou, autonomií a autenticitou. Také čtvrtý věk je pro Jarvise zajímavý. Je to období od 75 let, ve kterém člověk neztrácí na osobním významu a kreativitě (Jarvis 2001a, s. 12)⁵¹.

Je třeba si uvědomit, že porozumět stárnutí a stáří pro Jarvise není cílem výzkumu, ale prostředkem k hlubšímu porozumění tématu celoživotního učení s přesahem k jeho celospolečenským (zejména politickým) konsekvencím. V této souvislosti se inspiruje dílem americké autorky Sheehy, která chápe období zpravidla označované jako stáří za druhou dospělost nabízející šance i úskalí a říká, že způsob svého stárnutí si člověk

⁵¹ V monografii *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers* se profesor Jarvis zabývá – byť na několika málo stranách – možnostmi učení ve vyšším věku a v případě, že člověk má demenci či jiné komplikace v učení způsobené nepříznivým zdravotním stavem. Jarvis (2001a, s. 127–137) tvrdí, že ani tyto okolnosti nebrání nejrůznějším formám učení, které pomáhají posilovat lidskost a morálku člověka, a konkrétně zmiňuje např. reminiscenci jako efektivní nástroj učení.

může vybrat (Sheehyová 1999, s. 390). Tento ne zcela obvyklý přístup ke stárnutí a stáří se stává pro Jarvis inspirativní v jeho definování učení coby nástroje tvorby osobnosti. Na druhou stranu je pro něj zkoumání stárnutí a stáří natolik zásadní pro formulaci komplexní teorie učení, že navrhuje detailnější propracování podpůrné disciplíny takové teorie, kterou je již zmiňovaná vzdělávací gerontologie.

Člověk má možnost učit se a vyvíjet se a růst v procesu stárnutí, ale současně se může určitým způsobem odhlásit ze společnosti a zpomalit nebo přesměřovat svou biografii. To je jeden z **paradoxů učení**. Více než kdy jindy v historii lidstva, máme nyní možnost tvořit svoji vlastní biografii na základě voleb, které učiníme a uvědomujeme si, že učení je silou, na jejímž základě se naše biografie vyvíjejí a expandují⁵². Učení nás dělá tím, co jsme. (Jarvis 2001a, s. 45) V tomto pojetí koncept biografie ukazuje na poměrně velkou míru svobody, kterou Jarvis u jedince obecně předpokládá, ale uceleně ji tematizuje až v souvislosti s vyšším věkem (*Later Life*).

Model aktivního učícího se v celém průběhu života umožňuje Jarvisovi formulovat argument a imperativ směřující k **politické** reprezentaci společnosti, která podle jeho názoru nese zodpovědnost za podobu, pozici a roli vzdělávání a vzdělání. Říká, že jeho argumenty celoživotního učení ukazují na nutnost systémové změny a posílení pozice vzdělávání dospělých jako institucionálního nástroje celoživotního učení prostřednictvím vládních a mezinárodních dokumentů a fondů (Jarvis 2001a, s. 9). Politické přesahy Jarvisovy teorie učení a vzdělávání nabízím v ucelené podobě v podkapitole 3.3.3, nyní věnuji pozornost pozici a roli učitele v teorii učení Petera Jarvis.

3.2.4 Učitel, vzdělavatel, učební terapeut

Partnerem učícího se v dialogickém vztahu učení je učitel, vzdělavatel dospělých, mistr, trenér a také učební terapeut. Jarvis si uvědomuje význam této role samé o sobě a zejména v širokém kontextu vzdělávání a učení již ve svých raných monografiích z 80. let 20. století.

Díky výstupům ze zkoumání obou tradičních témat, kterými byly výuka a učení, a některých aktuálnějších, kterými jsou trh vzdělávání, distanční vzdělávání a učící se společnost, Jarvis argumentuje, že vzdělavatelé si potřebují být kriticky vědomi (potřebují kritické uvědomění) etických implikací vývoje směrem k posilování významu etiky a mravnosti ve vzdělávání a učení. (Jarvis 1997, s. 2) Základem profesní role učitele je lidský rozměr, vztah, reflexe a sebereflexe, což se má odrazit také v kurikulu vzdělávání vzdělavatelů a v procesu profesionalizace jejich činnosti.

⁵² Svobodou sociálního aktéra se ve svém díle podobným způsobem zabýval také Bauman (1996, s. 39–40), který je v této souvislosti Jarvisovi častou teoretickou oporou.

V otázce dalších vlastností, které by měl mít učitel, Jarvis zdůrazňuje, že jakýkoli jejich seznam by byl pouze subjektivním hodnocením, na kterém by jen těžko mohl být vybudován adekvátní systém jejich školení. Každý kurz navrhuje vnímat jako nové dobrodružství, které zachovává experimentální ráz vzdělávání učitelů/vzdělavatelů dospělých. Vzdělávání dospělých Jarvis vnímal na počátku 80. let 20. století jako semiprofesi, která se nacházela v rané fázi své profesionalizace, spíše než jako zcela rozvinuté profesní povolání. (Jarvis 1983a, s. 208–209) Později dodává, že učitelem může být každý, kdo pomáhá druhému učit se, bez ohledu na to, zda je součástí vzdělávací instituce nebo zda zamýšlel iniciovat výskyt učení. Specifičtěji – učitel je ten, kdo je zaměstnán, aby zajišťoval prostředí, ve kterém se může objevit učení, v tomto rámci učitel plánuje výuková setkání se záměrem přinést učení nebo se záměrem vyučovat. (Jarvis 2004, s. 113) Jedním z učitelových fundamentálních cílů by mělo být pomáhat učícímu se, aby se stal nezávislým.

Za tímto účelem je nutné ve výuce a dalších situacích, v nichž se může objevit učení a současně i učitel, posílit humanistický princip, který Jarvis formuluje v roce 1985 v souladu s ideologií radikálního humanismu ve vzdělávání. Říkal, že primární zodpovědností učitele je dosáhnout rovnocenného postavení studenta a učitele. Uvědomoval si také, že je třeba postulovat zásady a obsah kurikula ve vzdělávání učitelů. Odmítal nezastupitelnost didaktických metod, neboť didaktismus je formou vzdělávání shora. Učící se jsou přítomni procesům učení dobrovolně i mimo prostředí učebny (Jarvis 1985, s. 73).

Paradoxní situace nastává ve vztahu učitel a učící se, pokud na ni pohlížíme optikou společenské hierarchie. Někteří učící se mohou zastávat vyšší postavení ve společenské hierarchii než jejich učitel, takže výuka nekopíruje společenskou situaci. (Jarvis 1985, s. 73) Avšak je to učitel, kdo provádí kontrolu nad prostorem, který obývají učící se, ať se jim to líbí, nebo ne (Jarvis 1992, s. 238). Výuka je tedy konfrontována s morálním paradoxem, je považována za zásadní a také hraje zprostředkující roli. Nezbytným se stává zjišťování, zda ti, kteří učí druhé, si jsou vědomi složitosti procesů, do kterých jsou zapojeni, a zda provádějí svou činnost způsobem, který s co největší pravděpodobností pomáhá k rozvoji plné lidskosti učících se.

Prostřednictvím svého vnímání učitele/vzdělavatele jako představitele pomáhající profese⁵³ se Jarvis (1992a) dostává z oblasti výroby, velkých firem, podniků a vzdělávacích organizací zpět k jádru své disputace, kterým je učící se a jeho potřeby učení. K jejich facilitaci role učitele primárně existuje a je natolik zásadní, že Jarvise vede k formulaci zcela nové profesní specializace, učebního terapeuta.

⁵³ Anglicky *people professions*. V české odborné literatuře lze vymezení pomáhající profese, jejíž součástí je také péče hraničící s učením nalézt u KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*, 7. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.

Na závěr této dílčí podkapitoly proto nabízím stručné vymezení pozice a role tzv. učebního terapeuta, kterému s ohledem na inovativní charakter konceptu věnuji větší prostor. Jedná se o odborníka v oblasti celoživotního učení, jehož význam Jarvis formuloval v monografii *Learning in Later Life* v roce 2001. Jde o syntézu všech požadavků na profesionálního vzdělavatele dospělých, jež v sobě současně implicitně obsahují Jarvisovy imperativy celoživotního učení a facilitace a také učení jako sociální funkce.

Pomáhat jiným učit se není jen prací vzdělavatelů, ale také všech pečujících osob. Jarvis obhájí novou profesní roli, kterou nazývá **učebním terapeutem (*learning therapist*)**. K požadavku takové profesní role dospěl na základě zkoumání všech situací, ve kterých může být facilitováno učení starších lidí. Říká, že se zde setkává **vzdělávání, učení a péče**. Všichni vzdělavatelé by měli být pečujícími a současně všichni pečující by měli být učebními terapeuty. Na druhou stranu Jarvis požaduje, aby určitá část profesionálů disponovala specializací učebního terapeuta, a proto je podle něj nezbytné, aby systém vzdělávání dospělých nabízel specifické kurzy vzdělávání všem pečujícím profesionálům. (Jarvis 2001a, 12) Na základě své specializace by pak pečující a vzdělavatelé starších měli chápat význam učení a stávat se učebními terapeuty coby součástí své každodenní role. Učební terapeut je dle Jarvise vnímán jako součást role zdravotní sestry. Dle Jarvisových slov je však nutné začít vnímat význam učení jako takového a umístit jej do srdce procesu péče. V důsledku toho je zásadním požadavkem vytvoření specializovaných pečujících, kteří budou rozumět všem aspektům učení a budou připraveni organizovat cvičení se v učení a učební terapii pro všechny, kteří přicházejí do denních center, kteří žijí v pobytových zařízeních a pro pacienty v nemocnicích. (Jarvis 2001a, s. 126)

Jarvis pokračuje v kladení důrazu na roli učebního terapeuta a říká, že každý, kdo pracuje se staršími učiteli se, může být učebním terapeutem. Jelikož učení je lidským procesem, který pokrývá každý aspekt lidského života, ti, kteří by si měli být vědomi významu učení, zahrnují všechny profese a zaměstnání, která pracují se staršími lidmi. Učební terapie je současně edukativní a terapeutická role – jejím základem je péče o učící se stejně jako jejich rozvoj, ať už je učícím se student nebo křehký senior, který potřebuje zdravotní nebo jinou péči. Nejedná se jen o apel na kurikulum profesní přípravy lidí, kteří pracují se seniory, jedná se spíše o vizi programu, který může být součástí kontinuálního profesního vzdělávání. (Jarvis 2001a, s. 139) Jarvisův požadavek učebního terapeuta je v souladu s jeho koncepcí profesního vzdělávání a profesionalizací vzdělavatelů dospělých. Současně lze konstatovat souvislost s tím, jak Jarvis popisuje soudobou společnost. Říká, že učební terapeut je požadavek, který plyne z charakteru **učící se společnosti**, která tvoří jak rámec vzdělávání, tak sociálních služeb. (Jarvis 2001a, s. 140)

Na základě rozboru teoretického konceptu učení a podrobného prozkoumání učící se osoby, která je jádrem tohoto procesu, Jarvis dospěl ke konstatování existence společného prostoru vzdělávání a sociální péče jako praktických činností a skrze osobu

vzdělavatele/pečujícího/učebního terapeuta i jako sociální instituce. Tím se jeho teorie blíží konceptu **integrální andragogiky**.

Pojednání pozice a role učebního terapeuta není jen dílčím problémem Jarvisova směřování ke komprehensivní teorii učení. Současně je ukázkou jeho argumentační logiky, názorové konzistence a syntézou všech jeho požadavků kladených na aktéry procesu učení, jehož typologie nabízím v další podkapitole.

3.2.5 Typologie učení

Ve svých monografiích Jarvis nabízí mnoho pojmů, které označuje za typy, styly či způsoby učení. Podrobnější seznámení s těmi nejčastějšími a těmi, které označuje za významné, nabízím v předchozím textu v souvislosti s učením obecně a s cyklickými modely učení. Zde se omezím na několik typologií, které ukazují bohatost a komplexnost Jarvisova studia procesů a forem učení. Podrobněji zmíním učení zkušenostní, sebeřízené, kontraktivní, předvědomé a implicitní a explicitní, které dosud tvoří diskurzivní rámec jeho teorie učení. Samostatnou pozornost věnuji celoživotnímu učení, které se od ostatních typů liší jak z hlediska pojmu, tak jako problém praxe.

Jarvis v 80. letech 20. století rozlišuje **11 typů procesů** učení a s nimi filosofických modelů vyučování. Rozlišuje učení (Jarvis 1983a, s. 87–88):

1. sebeřízené,
2. prostřednictvím facilitace,
3. prostřednictvím vyučování,
4. instruováním,
5. výcvikem,
6. diskusí,
7. žitím,
8. socializováním,
9. ovlivňováním,
10. kladením podmínek,
11. indoktrinací.

S ohledem na danou typologii Jarvis formuluje dvě hlavní tvrzení, která jsou přesahem od instrumentálního pojetí učení a výuky k jejich morálnímu a etickému rozměru: ne všechny procesy učení a výuky jsou současně vzdělávacími procesy, některé z nich mohou do určité míry popírat lidskost učícího se, a proto mohou být považovány za nemorální.

Rozlišuje také typologii situací, které mohou vést k učení. V této souvislosti se setkáváme s pojmy **formální**, **neformální** a **informální** a takové situace pak mohou být naplněny učením **intencionálním** nebo **incidentním**. (Jarvis 2004, s. 108–109) Na základě typologie

situací a dvou základních typů učení pak Jarvis nabízí ucelenou typologii, ve které poukazuje na existenci tří forem neučení a osmi typů učení:

- Neučení: to, co je považováno za samozřejmé či za předpoklad; absence úvahy; odmítnutí.
- Učení: náhodné učení o sobě; předvědomé znalostní učení; předvědomé dovednostní učení; učení se základním dovednostem; memorování; reflektivní kognitivní učení; praktické učení; kontemplace.

Z uvedené typologie vyplývá důraz, který po roce 2004 Jarvis klade na tzv. předvědomé učení, které proto mohu považovat za pilíř jeho úvah vedoucích ke komprehensivní teorii učení. S ohledem na logiku výkladu nabízím však nejprve vymezení zkušenostního⁵⁴ a sebeřízeného učení, které jsou výchozími argumenty pro zkoumání učení předvědomého. Zde připomenu přesahy teorie zkušenostního učení k Jarvisově aktuální komprehensivní teorii učení. **Zkušenostní učení** je současně učení **existenciálním**, jelikož se týká samé podstaty existence lidské bytosti (Jarvis 1983b, s. 117). Zkušenostní učení je výstižně reprezentováno následujícími principy (Jarvis dle Rogerse, 2004, s. 136):

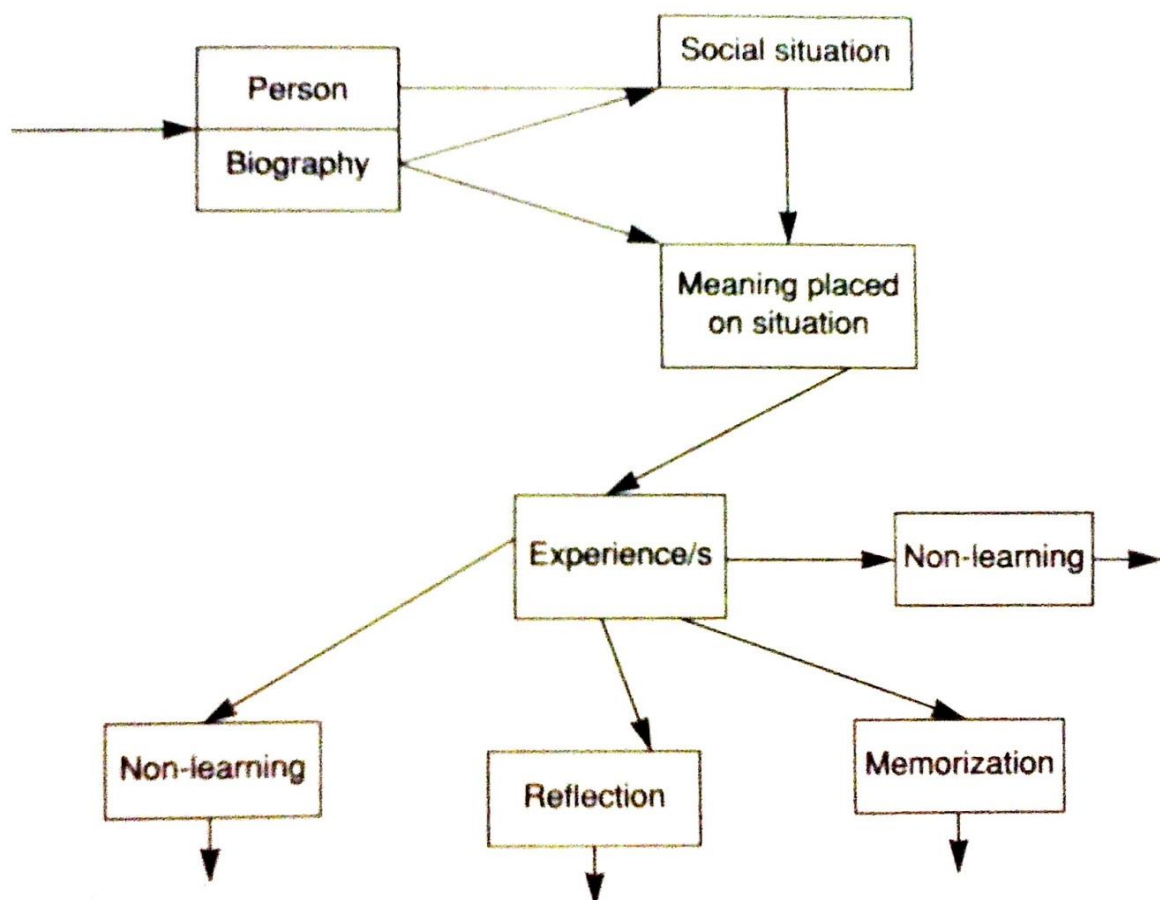
1. lidské bytosti mají přirozený potenciál učit se;
2. signifikantní učení se vyskytuje, když si učící se uvědomí závažnost předmětu zájmu;
3. učení vyvolává změnu v sebeorganizaci a sebepercepci;
4. učení, které ohrožuje sebepercepci, je lépe vnímáno a přijímáno v situaci, kdy jsou vnější hrozby omezeny na minimum;
5. k učení dochází ve chvíli, kdy *self* není ohrožováno;
6. mnohem významnější/hlubší učení je nabýváno konáním;
7. učení je posilováno, když se učící se zodpovědně zapojuje do učebního procesu;
8. sebeiniciační učení zahrnuje celého člověka;
9. nezávislost, kreativita a spoléhání se na sebe jsou posilovány tehdy, když základ učení tvoří sebekritika a sebeevaluace;
10. sociálně nejužitečným učení je učení se procesu učení a uchování si otevřenosti ke zkušenostem, takže procesy změn mohou být vtěleny přímo do *self*.

Zkušenostní učení vede Jarvise v současné době ke zkoumání implicitního a explicitního učení. Jedná se o typy učení, které jsou formulovány na základě důkladného porozumění jednotlivým druhům lidské zkušenosti a procesům, díky kterým vznikají, stejně jako konsekvencím, které mají pro lidskou bytost. V bodě číslo osm Jarvis zmiňuje sebeiniciační učení, což je termín, který Jarvis ztotožňuje se sebeřízeným učení, jak ukáží v následujícím textu.

⁵⁴ V Jarvisově pojednání zkušenostního učení dominuje již od 80. let 20. století kritická reflexe Kolbova cyklu zkušenostního učení (Jarvis 1983b, s. 79). Kritická reflexe spočívá v tom, že Jarvis z Kolbova modelu vychází, avšak cyklus naplňuje pojmy, které vycházejí z jeho vlastní teorie učení.

Jarvisův model zkušenostního učení/neučení je zde uveden pomocí Obrázku č. 1. Vyplývá z něj spojení osoby a její biografie se sociální situací, ve které se nachází. Jedná se o dvě silně propojené entity, které se vzájemně nejen ovlivňují, ale i vytvářejí⁵⁵. Ze stávající biografie, která vzniká jako produkt učení, vyplývají konsekvence pro sociální situaci a současně pro způsob, kterým jí osoba připisuje významy. Význam (nebo smysl), který je individuální, ale sociálně podmíněný, vede ke vzniku další zkušenosti nebo zkušeností. Je to právě zkušenost, která je podle Jarvise (a tohoto modelu) jádrem dalšího procesu učení, které může nabývat několika konkrétních podob. Je to ne-učení, reflektování a memorování.

Obrázek č. 2 Osoba, smysl, zkušenost (Jarvis 2001a, s. 53)



Sebeřízené učení je tématem Jarvisovy sociologické studie vzdělávání dospělých z roku 1985. Zde se zabývá otázkou sebeřízeného učení ve vztahu k učení institucionalizovanému do podoby vzdělávání dospělých jako systému, což jsem vysvětlila v předchozí kapitole. Záhy se Jarvis začíná ke konceptu a praktickému projektu sebeřízeného učení vyjadřovat poměrně kriticky. Sebeřízené učení stojí v základu Knowlesovy koncepce andragogiky jako vědy a umění pomáhat dospělému učit se, vůči kterému se Jarvis vymezuje (např. Jarvis

⁵⁵ Což podrobněji argumentují také v podkapitole 3.3.1 k charakteristice společnosti v Jarvisově teorii.

1992a, s. 119–121). Říká, že Knowlesovi se nepodařilo jasně specifikovat principy **svobody** a **autonomie**, na kterých má být u dospělého člověka sebeřízené učení založeno.

Jarvis dospívá k závěru, že v případě sebeřízeného učení se jedná o **ideologický konstrukt**, který zrcadlí mnoho soudobých myšlenek o otevřené společnosti. Stalo se jakýmsi módním fenoménem ve společnosti, ve které je významná část veřejného a soukromého prostoru ovládána jinými. Zatímco lidé mají svobodnou vůli, častěji ji užívají za účelem konformity, než takovým způsobem, aby jejich jednání reflektovalo jejich vlastní zájmy. (Jarvis 1992a, s. 142) Jinými slovy představa, že sebeřízené učení vede dospělého člověka ke kritickému myšlení, je zcela mylná. Sebeřízené učení podléhá společenských mechanismům stejně jako učení realizované v institucionální podobě.

Sebeřízené učení zkoumá Jarvis ve vztahu k **jedinci**, jeho autonomii a autenticitě v souladu s pojednáním Rogersovým (Jarvis 2004, s. 136), který ale hovoří nikoli o učení sebeřízeném, ale sebeiniciačním. Jarvis se vyjadřuje také k problému **autodidaktiky**, která je považována za konkrétní manifestaci procesu sebeřízeného učení v životě člověka. Na základě svých výzkumů tvrdí, že jde o marginální otázku, jelikož se vyskytuje v mnohem menší míře, než se vzdělavatelé dospělých domnívají (Jarvis 1992a, s. 142). Dalším úhlem pohledu na sebeřízené učení je otázka sebeřízeného učení jako **techniky** či strategie **výuky**, která neznamená vynechání učitele, ale specifické zohlednění individuality učícího se, který v učiteli hledá pomoc a podporu vlastního učení (Jarvis 1997, s. 106), jak bylo specifikováno výše.

Zajímavý je přesah sebeřízeného učení k tzv. smluvnímu neboli **kontraktovému** učení (Jarvis 1997, s. 97). Obojí vychází ze specifického pojetí individua a individualismu a Jarvis sleduje kořeny tohoto typu učení až k teorii Johna Locka. Zohledňuje však také práci Knowlesovu (1986 in Jarvis 1997). Kontraktové učení (učení založené na smluvním vztahu mezi učitelem a tím, kdo se učí) má podle Jarvise své výhody, na druhou stranu upozorňuje na morální úskalí takového procesu, který nesmí být odosobněn a nesmí se stát pouhou facilitací znalostí (Jarvis 1997, s. 108).

Předvědomé učení, které je založeno na zkušenosti před rozvojem vědomí (Jarvis 2009, s. 175), se poprvé v Jarvisově díle objevuje jako samostatné téma v roce 1987, a to jako součást pojednání o nereflektivních formách učení v sociálním kontextu (Jarvis 1987, s. 150–160). Za monografii pro toto téma zásadní však považuji knihu *Learning to Be a Person in a Society* (2009). Zde je specifikováno, že existují předvědomé a předpoznávací učení, která se objevují už v průběhu vývoje plodu v děloze a nesou zodpovědnost za funkce, kterými plod vnímá. Jarvis dále specifikuje **tři formy předvědomého učení**. První je to, které se objeví, když je plod v děloze. Druhé se objeví, když zažijeme zkušenost, se kterou se vnitřně ztotožníme, přestože se soustředíme a jsme obeznámeni s jejími dalšími specifickými aspekty. Třetí forma se vyskytuje během procesu sociálního žití, kdy neustále upravujeme naše chování podle rozdílných elementů rozpojení, ale

neupravujeme naše teorie chování či myšlení. Získáváme specifické znalosti. (Jarvis 2009, s. 34–37) Jarvisovo zaujetí pro fenomén předvědomého učení je patrné z množství aspektů a **příkladů**, které v souvislosti s ním uvádí. Například tvrdí, že při zkoumání složitěho fenoménu myšlení můžeme vidět, jak některé způsoby **myšlení** stojí v pozadí našeho jednání a v důsledku toho také typu člověka, kterým jsme. Část tohoto učení je vědomá a část předvědomá, část záměrná a část nezáměrná, formální a informální. (Jarvis 2009, s. 112) Podobně roli předvědomého učení Jarvis zdůrazňuje v souvislosti s učením se **morálce** a hodnotám v každodenním životě, ke kterému dochází složitým a často, ne však vždy, předvědomým procesem. Rodíme se ne jako individua, ale ve vztazích, a individui se stáváme v procesu rozvoje našeho vědomí a prostřednictvím interakcí s ostatními. (Jarvis 2009, s. 164)

Aktuálně v roce 2013 Jarvis své bádání směřující ke komprehensivní teorii učení a typologii učení rozšiřuje o učení **explicitní** a **implicitní** (Jarvis 2013b). Explicitní učení se týká zkušeností, které si uvědomujeme. Jarvis ve své přednášce zdůraznil, že se učíme daleko více i ze zkušeností, jichž si nejsme vědomi, a za pomoci dalších smyslů (než těch, jejichž zapojování si běžně uvědomujeme). Klade proto velký důraz na implicitní učení, které dává více do souvislosti s tacitními znalostmi. V pojmu implicitního učení Jarvis spojuje mnohé z typů a stylů učení a učebních situací, které byly naznačeny výše a které prezentoval ve svých raných dílech. Výsledkem komplexního procesu učení včetně implicitního je pak tzv. **totální zkušenost**. Důležité je, že naše **celistvá (totální) zkušenost je pravděpodobně mnohem širší než naše vědomí o ní a že mnohé se učíme právě implicitně** – z našich smyslů a z učení skrze naše smysly je zvnitřněno mimo naše uvědomění. Takové procesy učení probíhají nepřetržitě v celém životě člověka, jak ukazují v následující podkapitole.

Poslední jmenovaná typologie učení souvisí s jednou z typologií znalosti jako výsledku učení. Znalosti a **skryté znalosti** (*tacit knowledge*) vychází ze zkušeností buď předvědomě – to je, aniž by vůbec vstoupilo do vědomé mysli – nebo bylo získáno vědomě, ale zapomenuto díky naší dobré znalosti výkonů, které provádíme. Skládá se ze znalosti procesu a znalosti obsahu, které společně tvoří základ praxe, kterou považujeme za samozřejmost. Skryté vědění se pak může objevit ve formách *vědění že*, *vědění jak* nebo *vědění koho, čeho*. Protože veškeré vzdělávání se je biografické, tato skrytá dimenze je rovněž zabudována do našich vlastních životů a čas od času my všichni jednáme způsobem, že všechno je samozřejmé, nemůžou nastat žádné problémy, aniž bychom byli schopni to odůvodnit. (Jarvis 2001b, s. 48)

3.2.6 Problém celoživotního učení

Teoretický koncept celoživotního učení stojí stranou výše uvedené typologie s ohledem na svou integrující povahu a roli, kterou hraje v Jarvisově teorii učení po roce 2000. Současně předesílám, že předchozí typologie učení se vztahovala spíše k charakteristice

zákonitostí, principů, procesů a dalších aspektů učení na úrovni jedince, kdežto koncept celoživotního učení je abstraktnější a týká se spíše **sociálních struktur**, institucí a mechanismů fungování společnosti. Toto tvrzení stručně doložím celou následující podkapitolou.

Celoživotní učení je podle Jarvise pojem, který nemá dosud jednotné vymezení, jeho užívání v teorii i praxi (zejména institucí a organizací vzdělávání dospělých) je matoucí. Užíval se jak pro učení „od kolébky po smrt“, tak pro „učení v produktivním věku“, které je v praxi též používáno jako profesní vzdělání dospělých. (Jarvis 2009, s. 11, uvozovky v originále) Užívání pojmu celoživotního učení nemá díky tomu v Jarvisově teorii jednoznačné mantinely. Následující text stručně ukazuje, co Jarvis míní, pokud o celoživotním učení hovoří.

Celoživotní učení nepokrývá všechny akademické disciplíny a není tolik o lidském učení jako o sociální instituci, která se stala zbožím na trhu učení (Jarvis 2007, s. 125). Myšlenka celoživotního učení odráží zájem společnosti o vzdělávání dospělých, převážně pracujících dospělých, a tak celoživotní učení efektivně nevysvětluje učení v celém cyklu života (Jarvis 2007, s. 135). Celoživotní učení stále upevňuje kulturní a sociální rozdělení kapitalistické společnosti. Přestože otevřenější struktury umožňují některým silně motivovaným osobám, nebo těm několika, které mají specifické zaměstnání, jenž ne vždy vyžaduje učení, jako tzv. celebrity, pohybovat se v systému a během toho hromadit značné jmění (Jarvis 2007, s. 166–167). Celoživotní učení je tedy ideologickým a politickým konstruktem, který pomáhá udržovat specifické systémy ve společnosti funkční. Jarvis ale v duchu své teorie učení s centrem v jedinci vnímá nutnost reformulace celoživotního učení právě v souladu se skutečnými principy a zákonitostmi učení.

Celoživotní učení je efektivním učením v celém čase života: učíme se na základě celku našeho života a učení je téměř synonymem vědomí. Nejpravděpodobněji se učení objevuje ve vědomé podobě, a to v situaci, kdy se už nemůžeme chovat navyklým nebo samozřejmým způsobem, a tak se musíme učit jak věci dělat nebo jak o nich přemýšlet jinak. S tím, jak stárneme a máme více podobných zkušeností, tak se naše znalosti a hodnoty mění. Čas a zkušenost v jeho rámci jsou v základu většiny lidského učení. Tělo se mění docela přirozeně, ačkoli učení to může ovlivnit, avšak vnímání, kognice, a další mechanismy osobnosti se také mění v důsledku stárnutí. Pokud hovoříme o člověku a naplňování jeho potenciálu, tento proces nemusí být lineární. Pokud by byl, znamenalo by to, že svůj potenciál nikdy nenaplní, nebo jej naplní dříve v životě? Jarvis uzavírá tuto diskusi připomenutím, že pokud jsme naživu, stále se (někým – osobou) stáváme, stále se učíme. (Jarvis 2009, s. 187)

Již na přelomu milénia Jarvis vnímal potřebu doplnit matoucí koncept celoživotního učení, který slouží jako nástroje legitimizace vzdělávání, jako nástroje udržování status quo,

o lidský rozměr. Proto nabízí (i v české literatuře známý pojem) *Life-Wide and Lifetime Learning*.

Koncept **life-wide learning** vychází v roce 2001 z Jarvisova studia vývoje učení v souladu se stárnutím člověka a typickými znaky stáří. Na základě svých poznatků Jarvis konstatuje, že učení se ve vyšším věku je skutečně celoživotní – je také životem a jeho šíří (*lifetime* a *lifewide*). Učení je fundamentální pro vlastní lidskost, a to bez ohledu na věk – je centrálním momentem samotného života – a jedině facilitováním učení druhých lidí můžeme obohatit i jejich životy a ukázat, že nám na nich skutečně záleží jako na lidech. (Jarvis 2001a, s. 147)

V souvislosti s možností porozumění celoživotnímu učení Jarvis tematizuje také otázku, kterou nazval učením se z každodenního života (Jarvis 2012d, s. 1–20). Učení se z každodenního života má podle Jarvise tyto dimenze, které Jarvis navrhuje detailněji zkoumat, opět pro potřeby skutečně komplexní teorie lidského učení: motivace, předvědomé/vědomé učení, formování postojů, víry a hodnot, tacitní poznání, pragmatismus, stárnutí. Tímto zjištěním Jarvis propojil oblast učení, celoživotního učení, učení v celé šíři života a také učení druhých lidí – tedy výuku. Základním modelem je zde facilitace, odmítnutí direktivnosti a posílení momentu péče.

Zde nabízím **dílčí shrnutí v podobě definice učení**, jež podle mého názoru sumarizuje zásadní momenty pojmenované Peterem Jarvisem.

Učení je základní lidskou potřebou, která je neoddělitelná od lidského života bez ohledu na životní etapu nebo věk učícího se. Učení probíhá v podstatě nepřetržitě, jelikož může mít podobu, kterou si v daný okamžik učící se uvědomuje, ale také podobu, kterou si neuvědomuje. Obojí Jarvis nazývá zkušeností. Jedinec je produktem svých sociálních vztahů, je sociálně konstruován, a proto skrze něj vstupuje do procesu učení také společnost. Není jasné, kde v člověku se učení odehrává, Jarvis v tomto procesu zkoumá roli těla (reprezentovaného zejména mozkiem) a mysli. Učení je funkcí života.

3.3 Sociální kontext vzdělávání a učení

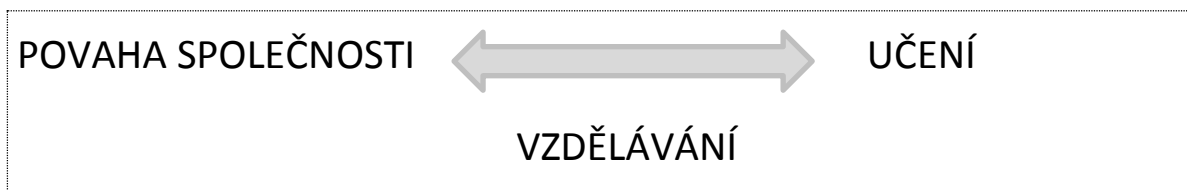
Na výkladu procesů změn různých typů vzdělávání a učení Jarvis ukazuje proměnu základních charakteristik společnosti a naopak. Říká (Jarvis 2009, s. 47), že v mnoha ohledech je člověk programován svým učením, které probíhá právě v sociálních souvislostech. Ukazuje, že učení má nevyhnutelné důsledky pro jednání člověka ve společnosti, kterou tím mění, a změněné podmínky sociálního charakteru znamenají novou příležitost k učení (jak již bylo naznačeno výše). Žijeme ve fázi neustálých změn, a to znamená, že dokud se nevyprostíme ze sociálního žití, tak budeme získávat neustále nové životní zkušenosti prostřednictvím akce a situace (Jarvis 2009, s. 48). Je možné konstatovat, že Jarvisova optika, kterou se dívá na otázky učení a učícího se člověka, je primárně sociologická či zohledňující sociální faktory - sociální jevy a procesy.

Na základě výstupů kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu monografického díla Petera Jarvise jsem identifikovala oblasti, které teoretický koncept sociálního kontextu vzdělávání a učení tvoří. Jarvis neustále reflektuje charakteristiky společnosti, společenských jevů a procesů, které jsou s učením a vzděláváním nedílně spjaty a které se stále proměňují. Samostatně pojednám o typech společnosti, čímž zde zprostředkuji Jarvisovo pojmosloví, které používá v souladu s požadavky soudobé humanitní a sociální vědy, přičemž největší důraz klade na téma učící se společnosti. Stručně vymezím roli státu (včetně státních i nestátních organizací zajišťujících institucionalizované vzdělávání) a politiky (zejména sociální) ve vztahu ke vzdělávání a potažmo k učení. Významnou část Jarvisových úvah o učení a vzdělávání tvoří otázky morálky, etiky a transcendence lidského učení a života do spirituální oblasti. Proto i zde nabízím samostatnou podkapitolu, která přibližuje základní obrysy zmíněných etických imperativů s přesahem ke spiritualitě člověka, byť toto téma bylo imanentní součástí celého dosavadního výkladu v této disertační práci.

3.3.1 Povaha společnosti

Na základě studia Jarvisových monografií a způsobu, kterým se zabývá otázkou hlavních charakteristik sociální sféry života člověka, tvrdím, že se v jeho teorii jedná o „triadický“ vztah mezi učením, vzděláváním a společností. Tyto tři sociální jevy jsou v procesu neustálého vzájemného působení. Dále v textu ukáži, jak Jarvis vysvětluje a dokazuje, že učení má přímý vliv na podobu společnosti, ve které se odehrává, a současně podoba či povaha společnosti vytváří specifický prostor a podněty pro učení. Vzdělávání a zejména vzdělávání dospělých je zde příkladem celoživotního vzdělávání, neboli jedné z institucionalizovaných forem učení. Toto východisko je přehledně zobrazeno následujícím schématem č. 9.

Schéma č. 9 Vztah mezi povahou společnosti, učením a vzděláváním



Všechny sociální procesy, které se odehrávají ve společnosti, jsou podle Jarvisovy argumentace (1992a, s. 31) **naučenými procesy**. Nevnímá společnost jako entitu stojící mimo sociálního aktéra, ale jako strukturu, která sociálního aktéra utváří, a ten ji zpětně prostřednictvím učení přetváří. Jarvis se inspiroval převážně dílem Schützovým, Bergerovým a Luckmannovým. Další roviny své argumentace opírá o jiná sociologická paradigmatata. Je zajímavé, že Jarvis ve své sociologické koncepci či v sociologickém rámci své komplexní teorie učení osciluje mezi perspektivou sociálního konstruktivismu

zmíněných autorů, strukturním funkcionalismem (zejména) Parsonse a Mertona a symbolickým interakcionismem především v pojetí Meada.

Jarvis ve svém studiu společnosti postupuje systematicky a reflektuje (byť stručně) její vývoj. Zdůrazňuje, že stejně jako se společnost stávala od 60. let 20. století složitější a diferencovanější, stávalo se takovým i vzdělávání. Růst a změny ve vzdělávání odrážejí i zásadní společenské změny provázející přechod od mechanické pospolitosti k pospolitosti organické, díky čemuž se změnila nejen struktura vzdělávání, ale i obecná představa o něm. (Jarvis 1985a, s. 25)

V procesu vzdělávání, především v jeho institucionalizované podobě, se lidé učí objektivizovaný jazyk své kultury a dokonce se učí i to, že je hodnotově neutrální. Tím se také učí být **konformní** se širokým spektrem domněnek a postupů tak, jako by byly objektivní. Také se mohou učit cítit se svobodní, i když ve skutečnosti nejsou osvobozeni od omezujících vlivů sociálních struktur. Dokonce mohou chápat fakt, že sociální fenomény, které je omezují, jsou samy o sobě produkty společnosti a mohou být změněny. Ale často ti, kteří mají ve společnosti moc, využívají svou výhodu změnu nepřipustit. (Jarvis 1992a, s. 32) Jarvis uzavírá, že vzdělávání se tím vzdaluje svému humanistickému poslání, na kterém on sám trvá, a že zájmy malé skupiny lidí ve společnosti převažují nad zájmy mnoha. Dominantní skupiny často uspějí, když vytváří dojem, že taková situace je spravedlivá. Stručně řečeno, učení nemůže být nikdy odděleno od mocenských vztahů v rámci sociálního kontextu, což bude předmětem také následující podkapitoly.

Společnost je mnohem více otevřená než před dvěma desítkami let, a přesto v určitém smyslu učení současně odráží i reprodukuje sociální vztahy současné společnosti. Lidé z nižších společenských vrstev se mnohem méně zapojují do celoživotního učení než lidé z vrstev vyšších, a proto mají méně možností zaměstnání, které by jim umožnilo posun ve společenské hierarchii. (Jarvis 2007, s. 189) Jarvis se inspiroval teorií Bourdieua a Passerona, z roku 1977, kteří říkají, že všechny pedagogické aktivity jsou skutečným symbolickým násilím do té míry, do jaké jsou uvalením kulturní svévole pomocí svévolné moci. (Jarvis 2004, s. 176)

Je to však právě i tento sociální kontext, do kterého vstupují mocenské zájmy, v němž se jedinci učí být sami sebou. Jarvis (1992a, s. 33) to označuje za paradox učení, který k němu neodmyslitelně patří a je nutné jej systematicky reflektovat, aby se systém vzdělávání nevzdálil svému humanistickému poslání zcela a nestal se pouhým nástrojem manipulace a další utlačivou silou ve společnosti.

Zajištění vzdělávání dospělých jako jedné z forem uspokojení potřeby učení je nezbytné s ohledem na povahu soudobé společnosti a na povahu člověka. Jarvis (2004, s. 37) tvrdí, že existují zásadní charakteristiky společnosti 21. století:

- **globalizace** a **znalostní** společnost vedoucí k potřebě jedinců pracovat se znalostmi tak, aby udrželi krok s vývojem;
- rostoucí množství **volného času**;
- rostoucí počet lidí žijících do **vysokého věku**;
- **potřeba** a imperativ posílení **demokratické** společnosti.

Jarvisem identifikované parametry soudobé společnosti představím blíže prizmatem, které ve svém díle nabízí sám autor.

Globalizace a její dopady se pro Jarvise staly samostatným tématem k systematickému zkoumání v roce 2001 v knize *Universities and Corporate Universities*⁵⁶. Na prvním místě se zajímal o otázky ekonomické globalizace, jejíž počátky datuje do 70. let 20. století (Jarvis 2001b, s. 2). Význam procesu globalizace pro Jarvise spočívá v tom, že položila základy rozvoje společnosti vědění (či znalostní společnosti) a učící se společnosti. Tyto dva typy společnosti nebo dvě skupiny vlastností společnosti vytvářejí prostor pro zásadní a rapidně rychlé změny v oblasti vzdělávání, které je opět nezbytně propojeno s otázkami učení, které si Jarvis klade v souvislosti se svou komprehensivní teorií učení.

Globalizace vytváří rychlé sociální změny a společnost vědění. Větší důraz se díky ní klade na proces získávání znalostí než na proces učení. Mnoho vzdělávacích programů se příliš nezajímá o to, jak se lidé učí nebo jak má znalost procesu učení ovlivňovat způsob praktikování výuky. (Jarvis 2001b, s. 58)

Ekonomická globalizace znamená podle Jarvise tlak na národní státy, které se vzdávají části své suverenity, a to se následně odráží v jejich vnitřní politice, včetně politiky sociální, jejíž součástí je zajištění vzdělávání (Jarvis 2001b, 20). Jarvis do svého diskurzu, ve kterém pojednává problém globalizace, přejímá také termín glocalizace, který demonstruje na závazcích vzdělávacích institucí, jež mají nejen vůči státu či nadnárodním oblastem zájmu, ale také vůči lokálním a regionálním potřebám.

V roce 2004 již Jarvis spojuje studium globalizace s otázkami sociologickými a sociálními a v souvislosti se vzděláváním a učením také s problematikou prudkého rozvoje komunikačních technologií. Na příkladu teorie Paula Freireho také ukazuje globalizaci jako nástroj prohlubování propasti mezi bohatými a mocnými na jedné straně a chudými a vyloučenými na straně druhé. (Jarvis 2004, s. 120) Takovou propast může podle Jarvise (inspirovaného Freirem) překlenovat právě flexibilní systém celoživotního vzdělávání založený na skutečném poznání mechanismů a principů učení.

⁵⁶ Jarvis sám termíny spojené se studiem globalizace nevysvětluje. Nenabízí ani definici, kterou by sám vytvořil, ani definici, kterou by doslovně citoval. Opírá se zde o zdrojovou literaturu. Samotný pojem globalizace odkazuje (Jarvis 2001b, s. 20) slovy „pro uvedení do procesů globalizace viz Beck 2000“. Takto postupuje i v případě pojmů ekonomická globalizace (Beck 2000), či glocalizace (Robertson 1995). Znalost této terminologie pravděpodobně u svých čtenářů Jarvis předpokládá.

O tři roky později Jarvis na tuto myšlenku navazuje a zdůrazňuje její etický a politický imperativ, když říká, že vzdělávání a potažmo učení dospělých získalo mainstreamové postavení ve společnosti zejména díky globálním změnám a skutečnosti, že učení začalo být opět více orientováno do oblasti práce (Jarvis 2007, s. 2). Sama podstata globalizace podle Jarvise (2007, s. 194) vyvolává **společenské změny**, a to se odráží ve vzdělanostní společnosti a celoživotním učení. Pojem společenská změna tedy v Jarvisově díle tvoří argumentační rámec pro vymezení role globalizace v souvislosti se vzděláváním a učním. Až právě v roce 2007 (Jarvis 2007, s. 117) Jarvis upřesňuje, že termín glocalizace užívá k označení procesu, který se odehrává ve vnímání a myšlení lidí a znamená posilování významu toho, co je místní. Tím se dostává opět blíže procesu učení a jeho sepětí s jedincem v sociální situaci.

Jarvis dodává, že hnací síly sociální změny pocházejí z globálních substruktur, které zahrnují ekonomické a informačně technologické instituce podporované vojenskými a politickými mocnostmi USA. Studium učící se společnosti (které představují v další podkapitole) proto nemůže abstrahovat od pojednání o moci a jejích držitelích, kteří jsou hlavními hráči v tomto typu společnosti. (Jarvis 2008, s. 112) Proto i v předložené disertační práci je samostatná podkapitola věnovaná politice a státu tak, jak je Jarvis vnímá ve vztahu ke vzdělávání a učení.

Volný čas jako jednu z cílových instancí procesu vzdělávání dospělých Jarvis zmiňuje již v prvním vydání slavné učebnice *Adult and Continuing Education. Theory and Practice* z roku 1983. Současně se pojem volného času stává pro Jarvise významnou charakteristikou soudobé společnosti a systému vzdělávání a vymezuje jej jako opozitum času pracovního (Jarvis 1983b, s. 278) a mnohem později také jako čas, který vzniká vstupem do důchodu (Jarvis 2001a, s. 117). Nositelem volného času je pro něj jedinec, který v závislosti na svých fyzických možnostech dokáže volný čas přetvářet v efektivní zdroj pomoci ostatní lidem. (Jarvis 1983b, s. 117) Lze si také všimnout, že v tomto kontextu Jarvis upozorňuje na spirituální dimenzi učení a vzdělávání, když naznačuje, že volný čas je člověku prostorem pro pobývání se sebou samým a rozjímání nad smyslem svého života (Jarvis 1983b, s. 118). V tomto bodě lze vnímat kořeny Jarvisovy sílící argumentace vůči duchovní funkci vzdělávání založeného na pravém poznání procesů učení. V pozdějších monografiích (1992a, 2001a, 2007, 2008 aj.) Jarvis zdůrazňuje roli volného času v kontextu fungování společnosti jako celku a s ohledem na očekávané výstupy učení, načež říká, že funkce institucionalizovaného vzdělávání pro volný čas je stejně významná, jako je vzdělávání pro svět práce.

Volný čas je podle Jarvise (1992a, s. 97) také situace, kdy si jedinci začnou uvědomovat, že jejich zájmy a potřeby nejsou nevyhnutelně naplňovány, nebo že jejich vlastní zkušenost s nimi je jiná, než očekávali, a mohou změnit svůj názor. Jinými slovy mohou zakusit změnu perspektivy nebo dokonce uvědomování si své sociální reality na základě jednání a reflektování a mohou vnímat věci jinak. V tomto procesu lidé zpětně reflektují

do společnosti, mění své sociální prostředí a demonstrují svou individualitu. Jsou produktem pozdně moderní společnosti, kterou také sami produkují.

Stárnoucí společnosti se jako pojmu a demografickému problému Jarvis nevěnuje. Pouze v monografii z roku 2001 (zde 2001a) tento pojem užívá jako východisko pro vymezení termínů třetí a čtvrtý věk a jako východisko pro argumentaci směrem k imperativu celoživotního učení. Problematikou vzdělávání lidí v předdůchodovém a důchodovém věku a vzděláváním ve věku třetím a čtvrtém jsem se s ohledem na Jarvisovo pojednání tématu zabývala v podkapitole 3.2.3 této disertační práce.

Demokracie je pro Jarvise základní obecnou hodnotou společnosti. Ve všech svých knihách vychází z demokratického charakteru společnosti jako ze základního imperativu. Jedině demokratická společnost může vést k naplnění jeho vize humanistického vzdělávání, směřujícího k uspokojení přirozených potřeb učení lidí – členů společnosti. Například v monografii z roku 1985 (s. 160) propojuje své vize vzdělávání dospělých a demokracie tak, že tvrdí, že je to právě demokratický zájem, který povede k širokým debatám o vzdělávání dospělých a kontinuálním vzdělávání, jelikož se jedná o významné pilíře fungování sociální politiky, která si klade cíle ve smyslu *welfare*. Předesílám, že roli státu a *welfare* státu ve vztahu k učení a vzdělání se stručně zabývám v podkapitole 3.3.3.

Jarvis (1992a, s. 234) upozorňuje na významný paradox spojený s hodnotou demokracie ve společnosti a ve vzdělávání. Říká, je nutné mít ve společnosti oddanou populaci, která se bude učit s ohledem na požadavky společnosti a v její prospěch. Na druhou stranu demokracie vyžaduje existenci potenciálu aktivních občanů, kteří chtějí demokracii posilovat a ovlivňovat společnost, ve které žijí. Reflektivní učení a experimentální jednání jsou způsoby, kterými se do těchto aktivit mohou občané v roli učících se zapojit. Reflektivní učení je tedy současně demokratický podnik a potenciálně rozvratná aktivita. Od fungování společnosti je však neoddelitelná a podílí se také na tvorbě „jednotlivých společností“, jejichž typologie je uvedena v následující podkapitole.

3.3.2 Typologie společnosti, učící se společnost

Pokud hovořím o typech společnosti v souvislosti s rolí, kterou v nich hraje vzdělávání, učení, znalosti či technologie, nemám na mysli chronologické střídání jedné společnosti za druhou, které by bylo možné zkoumat historiograficky. Jedná se spíše o to, že ve společnosti nabývají na významu určité struktury či subsystémy a funkce (například informace či způsob zacházení se znalostmi), které ovlivňují kompletně podobu a způsob fungování společnosti. Z toho vyplývá, že jedna společnost může v určitém okamžiku nabývat podoby více typů společnosti uvedených níže. Specificky se v této podkapitole budu věnovat učící se společnosti, která je Jarvisem kontinuálně označována za jednu z hlavních charakteristik pozdně moderní společnosti jako takové. Ostatní „typy

společnosti“ tvoří argumentační východiska a rámec vycházející z problematiky globalizace a ústící do pojetí právě učící se společnosti.

V sociálních a humanitních vědách přelomu století převládá charakteristika vývoje společnosti směrem k učící se, které předchází společnost informační a znalostní (neboli společnost vědění). Tyto tři koncepty jsou logicky provázané. (Petrušek 2006, s. 116–123) Stejný argumentační vývoj sleduje ve svém díle také Peter Jarvis.

Na počátku své tvorby se Jarvis systematicky typologií společnosti ve vztahu k učení, vzdělávání, případně profesi nezabývá. Setkáme se zde ale např. s pojmem **výkonově orientovaná společnost**, kterou vnímá jako společnost počátku 80. let 20. století a také jako základní rámec pro možnost porozumění problematice profesionalizace a celkově otázce profesí. (Jarvis 1983a, s. 20) Výkonovou společností se nadále zabývá v souvislosti s globalizací. Procesy globalizace podle něj nevedou jen ke změně charakteru společnosti směrem ke společnosti znalostní, potažmo učící se. Jarvis tvrdí, že jsou to právě globalizační tlaky, které vytvářejí nutnost rozvoje společnosti informační. (Jarvis 2007, s. 96)

Porozumět jak pojmu **informační společnost**, tak pojmu **znalostní společnost** je pro pochopení celoživotního učení a učící se společnosti zásadní. Zatímco Jarvis (2007, s. 77) rozlišuje a pojednává tyto dva typy odděleně, všímá si také skutečnosti, že jsou často zaměňovány. Argumentuje, že nejde o synonyma, a pro jejich odlišení prezentuje následující definici UNESCO. *V době, kdy jsou lidé svědky příchodu globální informační společnosti, ve které technologie zvyšují množství dostupných informací a rychlost jejich přenosu mimo všechna očekávání, mají před sebou stále ještě dlouhou cestu, než dosáhnou opravdové vědomostní společnosti.*

Za informační společnosti Jarvis označil (2007, s. 78) ty, které využívají moderní technologie k přenosu znalostí. Informační společnosti využívají moderní technologie k předání znalostí (informací) v rámci jedné a téže nebo mezi společnostmi navzájem, zatímco vědomostní společnosti využívají specifické formy vědomostí, aby fungovaly a produkovaly komodity. Vědomostní společnost je pak taková, která využívá vědomostí jako hlavního zdroje ve výrobě zboží a služeb. V případě společnosti znalostí se jedná o termín používaný ve znalostní ekonomice.

Globalizace podle Jarvisova názoru vyústila logicky právě v požadavky rozvoje informační a vědomostní společnosti. Kontrola vědomostí a informací a způsoby přenosu informací leží v samém středu globální společnosti a slouží jako nástroj podporující kapitál. Pokud vědomosti podstoupí rychlou změnu poháněnou potřebou kapitálu produkovat levně a efektivně nové prodejné zboží, potom musíme objevit a naučit se nové vědomosti⁵⁷.

⁵⁷ Zajímavé a v česku dostupné pojednání o společnosti vědění, která je jen rétorickou frází proto, že to, co má být věděním je jen objektem politických a ekonomických zájmů, nabízí LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. 1. vydání. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

Ve znalostní ekonomice a společnosti vědění zaujímají významnou pozici podle Jarvisova názoru univerzity. (Jarvis 2007, s. 96) Univerzity Jarvis prezentuje jako určité „strážce“ kvality, tradice a skutečně humanistického vzdělávání, které vede k posilování demokracie ve společnosti. Určitou roli proto v jeho textech hraje také pojem **humanistická společnost**, kterou v kontextu této podkapitoly vnímám jako nejobecnější filosofický a zastřešující koncept nadřazený všem ostatním. Mám tím na mysli například skutečnost, že principy jak znalostní, tak níže specifikované učící se společnosti musí odpovídat a směřovat k naplnění ideálu společnosti humanistické⁵⁸.

Učící se společnost se jako teoretický koncept u Jarvisa objevuje poprvé v jeho monografii z roku 1983 (zde 1983b). Jarvis ji zde pojednává jako jeden z příkladů soudobých konceptů náležejících ke vzdělávání dospělých. Na začátku 80. let 20. století je učící se společnost reflektována jako vize budoucnosti, která v té době narážela na množství překážek. Mezi ně řadil Jarvis představu, že vzdělávání má mít samostatný cíl místo toho, aby cílem bylo učení jako takové, dále převládající představu, že vzdělávání rovná se iniciální vzdělávání, a také vnímání volného času jako něčeho nekreativního a málo hodnotného, něčeho, co se týká jen „ulejváků“. (Jarvis 1983b, s. 52, uvozovky v originále) Překonání těchto překážek povede k učící se společnosti.

Koncept učící se společnosti Jarvis reflektuje také v dalších letech. Zde nabízím nejprve jeho komentář z roku 2007, ve kterém se prvně vrací do doby vzniku tohoto konceptu, po té bude moje argumentace pokračovat opět diachronně. Jarvis totiž zmiňuje teorie dvou autorů z 60. a 70. let 20. století, které jsou zajímavé v kontextu Jarvisova vymezení z roku 2004. Prvním z nich byl Hutchins (1968), který chápal učící se společnost jako společnost, ve které by měl každý příležitost učit se a rozvíjet se díky vzdělávání na „částečný úvazek“, protože tehdejší společnost byla tomuto druhu vzdělávání přizpůsobena. Husén (1974), který je druhým z nich, se domníval, že taková společnost je možná díky počítačům, které každému umožní obdržet informace a učit se. (Jarvis 2007, s. 101)

Jarvis považuje termín **učící se společnost** za nepřehledný a matoucí současně. Jarvis otázku učící se společnosti primárně vztahuje k rozboru sociální změny s tím, že čím radikálněji změny ve společnosti proběhnou, tím větší je pravděpodobnost, že bude považována za učící se společnost⁵⁹. (Jarvis 2004, s. 15) Odvolává se přitom i na Beckovu teorii reflexivní modernity a za jeden z významných aspektů učící se společnosti označuje

⁵⁸ **Humanistická společnost** je teoretický koncept, kterým Jarvis (2007, s. 95) upozorňuje na fakt, že existence vědomostí a velkého množství možností je získat znamená, že ty společnosti, které fungují na základě uplatňování vědomostí, musí být učícími se společnostmi. Na rozdíl od těchto dvou společností však společnost, která umístí vzdělání do samotného středu své kultury, je společností, která se zaměřuje na proces, a díky faktu, že zahrnuje lidské procesy, by měla být společností humanistickou. Tím se dostávám k Jarvisově pojetí učící se společnosti, jejímž jádrem jsou procesy učení, a proto také člověk jako aktivní a svobodný subjekt učení.

⁵⁹ Učící se společnost není označením jen pro složitý komplex sociálních jevů a procesů, ale zahrnuje odkaz na učící se město, region či organizaci, v jejichž vymezení se Jarvis opírá o teorii Sengeho z roku 1990.

skutečnost každodenního učení (Jarvis 2004, s. 16). Podoba **každodenního učení** je zásadní dimenzí učící se společnosti, ale současně je to něco, co nemůže být zcela ovládáno, a něco, co je velmi podstatné, pokud bereme v úvahu komplexní povahu výuky a učení (Jarvis 2004, s. 17). Zde vnímám Jarvisův imanentní apel na lidskou svobodu, která se právě v uspokojování potřeby učení objevuje.

Kromě výše zmíněných vlastností formuluje Jarvis ve svém díle ještě **čtyři dimenze**, které připisuje učící se společnosti. První z nich je **vize** „dobré společnosti“ založené na demokracii a rovnostářství, ve které mohou lidé naplnit svůj potenciál v průběhu celého svého života pomocí vzdělávání a učení (Jarvis 2004, s. 17–18).

Druhou dimenzí učící se společnosti, která může s vizí kolidovat, je **plánování** reprezentované dokumenty Evropského parlamentu či OECD, které prezentují strategie v oblasti vzdělávání a učení (Jarvis 2004, s. 18–20). Pro tyto strategie je dle Jarvise typické, že zohledňují zejména požadavky znalostní ekonomiky a prosazují určitou míru standardizace napříč společnostmi (toto Jarvis dokládá citacemi z dokumentů OECD z let 1995, 1996 a Evropské komise z roku 2000).

Třetí dimenzí, kterou Jarvis (2004, s. 20–21) v souvislosti s učící se společností zmiňuje, je **reflexivita** v Beckově pojetí. Reflexivita je spojena s rizikovou společností⁶⁰, v níž jsou jak jednotlivci, tak celé společnosti vědomím přítomnosti rizika nuceni zpětně konfrontovat sama sebe s ohledem na rozhodnutí, která učinili, a na výsledky, které jejich rozhodnutí přinesla. Jarvis uzavírá, že lidé se v učící se společnosti musí rozhodovat sami za sebe, ovšem v souladu se sociálními změnami, a nepřestávat se učit prostřednictvím svého jednání a jeho reflexe.

Trh je v pořadí poslední zmiňovanou dimenzí učící se společnosti v Jarvisově teorii (Jarvis 2004, s. 21). Tržní charakter společnosti vede Jarvise ke konstatování, že v učící se společnosti je vzdělávání procesem produkce a učení procesem konzumace. V tomto slova smyslu splňuje učící se společnost také charakteristiky konzumního trhu.

⁶⁰ Pojem **riziková společnost** používá Jarvis ve svém díle pouze zde a ve dvou člancích, které zmiňuji dále v této poznámce. Riziková společnost proto není součástí Jarvisovy typologie společností prezentované v této disertační práci. Jarvis tento pojem používá pouze dílčím způsobem. Děje se tak v **článku** z roku 1996: JARVIS, Peter. Weiterbildung und die Rolle der Universitäten für ältere Menschen in der postmodernen Gesellschaft. In STADELHOFER, Carmen (ed.). *Kompetenz und Produktivität im driftem Lebensalter*. Band 2. Zentrum für AllgemeinenWissenschaftlichen Weriterbildung der Universität Ulm. 1996. s. 53–60 a také v **přednášce** z roku 2009: JARVIS, Peter. *Dilemmas of Institutional Adult Education or The Risk of the Knowledge Society*. Olomouc: Aeduca, 2009. Nepublikovaná přednáška. Později publikováno v pozměněné podobě In *Sociologica – Andragogika. Vzdělávání, Sociologie náboženství*, 2010. Olomouc: FF UP v Olomouci, 2010. s. 13–22. ISBN 978-80-244- 2643-3. ISSN 1803-0246. Ve všech zmiňovaných textech Jarvis pracuje s pojmem riziková společnost podobným způsobem, jaký byl uveden výše v souvislosti s pojmem globalizace. Jarvis zřejmě předpokládá znalost této problematiky v díle Ulricha Becka, proto daný termín nijak nevysvětluje.

Význam trhu coby vlastnosti učící se společnosti dává Jarvis (2004, s. 21) do souvislosti nejen s požadavky, které trh klade na učitele a vzdělavatele, ale také s celou vzdělávací politikou státu, kterou zahrnuje do oblasti politiky sociální. Tento prvek Jarvisovy komprehensivní teorie učení je proto obsahem následující podkapitoly.

3.3.3 Stát, politika

Tuto podkapitolu uvedu poznámkou z praxe vzdělávání dospělých ve Spojeném království po roce 2000. V době, kdy docházelo z rozhodnutí státu a vlády a s ohledem na škrty ve financování vysokého školství k rušení samostatných pracovišť vzdělávání dospělých na britských univerzitách, byla jejich agenda převedena pod katedry politologie. (Jarvis 2011b) Tuto skutečnost lze vnímat jako praktický příklad úzkého sepětí mezi vzděláváním a politikou v praxi, jehož stručné teoretické reflexi je věnována tato podkapitola.

V části této disertační práce, ve které jsem se věnovala roli člověka v procesu učení (podkapitola 3.2.3), jsem naznačila význam státu a politiky v Jarvisově díle. Stát ve své institucionální podobě a politika v podobě vlády a legislativních mantinelů, které společnosti dává, hrají významnou roli při zajišťování vzdělávacích příležitostí, a tím také v procesu uspokojení lidské potřeby učit se. V této části představím základní politický kontext Jarvisovy komplexní teorie učení tak, jak jej sám Jarvis ve svých textech formuloval. Ve svých monografiích z 80. a 90. let 20. století vychází Jarvis v tomto ohledu zejména ze sociálně politického pojetí vzdělávání Freireho, pozdější díla se opírají spíše o politickou filosofii například Rawlse a Habermasovu teorii komunikativního jednání.

Důležité je zde Freireho tvrzení (in Jarvis 1983b, s. 93 a 2004, s. 121), že vzdělávání je vždy politickým procesem. Jde o sociální instituci, která je ovládaná sociálními a politickými procesy, což lze vnímat jako důkaz skutečnosti, že na učící se je uvalen sociální nátlak. Jeho účelem je přivést učící se ke konformitě vůči tomu, co je sociálně předepsáno, ať už ve smyslu kognitivním nebo behaviorálním, ve smyslu myšlení i chování. Optika tohoto poznatku, kterou se Freire díval na vztah vzdělávání a státu či politiky, Jarvise ovlivnila na mnoho let, jak je patrné dále v textu.

Jarvis (1985, s. 160) zdůrazňuje, že na vzdělávání dospělých může být pohlíženo jako na **nástroj laskavého státu**, nebo jako na nástroj **sociální kontroly**. V každém případě je však vnímáno jako nástroj vládní politiky. Vládní a mezivládní orgány mají tendenci zdůraznit roli vzdělávání dospělých jako nástroje ekonomického vývoje a vývoje „lidských zdrojů“ a tento pohled také zdomácněl u vzdělavatelů. Důvod, proč je v tomto ohledu vláda považována za důležitou, je také v kontrole rozdělování fondů. **Financování** obecně nekontroluje pouze výzkumné činnosti, ale i směr výzkumu a vývoj příslušného vědního oboru. Takto je vývoj nové znalosti v oboru sám o sobě předmětem kontroly a řízení těch, kteří rozhodují o financování, politických představitelů státu. Jarvis zmiňuje rovněž tlak zájmových skupin a roli lobbistů, jejichž působení zdůrazňuje v USA, přičemž v UK netvoří

tak silnou skupinu. Je patrné, že Jarvis se snaží také k roli politiky ve vzdělávání dospělých přistupovat komplexně a uvažovat všechny aktéry, kteří zde vystupují.

Lze shrnout, že všeobjímající stát, který může být laskavým správcem vzdělávání, byl zastíněn kapitálem a požadavkem minimálního státu, což vedlo k posilování postavení několika málo představitelů elit a znalostní ekonomiky. (Jarvis 1985, s. 161)

Jarvis poukazuje na situace v procesu vzdělávání, které dokládají existenci a přítomnost **moci ve výuce**. Vzdělávání je podle jeho názoru příležitostí k aktivitě pro elity ve společnosti, nebo obecně pro ty, kdo mají kontrolu nad její určitou částí a kdo chtějí řídit obsah kurikula nad vybranými aspekty kultury, které se ve výuce předávají. (Jarvis 1983b, s. 164) Proto dále zdůrazňuje, že vzdělávání díky pojetí výuky není ani sociálně nedůležitým, ani neutrálním procesem, je třeba v jeho rámci počítat s aspekty sociálně politickými a současně s aspekty morálními. V podobném duchu je třeba vnímat také otázky kurikula.

Na počátku 90. let 20. století Jarvis zohledňuje roli státu a politiky ve svém studiu paradoxů učení. V této souvislosti požaduje, aby stát zaujímal jen minimální prostor, aby se vládnoucí elita držela zpátky, rozhodovala spory a alokovala zdroje podle potřeb a zájmů, spíše než aby neustále zasahovala do záležitostí obyvatelstva. Avšak minimální stát má své nevýhody, například jsou to obtíže při distribuci blahobytu. (Jarvis 1992a, s. 117)

Reflektivní učení, které pomáhá jedincům zrát a na které Jarvis obecně klade důraz, zároveň označuje (1992a, s. 233) za fenomén, který je sám o sobě podvratný v rámci státu. Obzvláště to platí ve státech, které touží ovládat všechno z centra, tedy u totalitních společností. (Jarvis 1992a, s. 233)

Přežití organizací, dokonce i celého státu, tak může částečně záviset na neučení nebo alespoň na učení, které neprodukuje změnu. Pouze v některých rovnostářských formách mezilidských vztahů může být prosazováno reflektivní učení, v ostatních Jarvis poukazuje na problém lidí uplatňujících moc nad jinými a jeho negativní důsledky. Udržování určitých sociálních struktur vyžaduje přítomnost státu. Vědecká reflexe vzdělávání dospělých se dosud koncentrovala na sociální elementy ve vzdělávání dospělých, jako byla například sociologická analýza vzdělávacích institucí, a tam, kde to bylo možné, byl zmíněn také pojem moci. Jarvis (1992a, s. 221) tvrdí, že vzdělávání má nevyhnutelně politickou dimenzi.

Celkově Jarvis ukazuje, že ve státě existuje **dvojitý paradox učení** (1992a, s. 234). Stát očividně potřebuje nereflektivní učící se, aby dosahoval stability, ale reflektivní učící se potřebuje taktéž, pokud má přežít bez jakékoli formy revoluce. Jinými slovy, pro vládu, aby dosáhla stability, je nutné mít oddanou populaci, která se bude učit nereflektivně a konformně. Lidé mají však ze své podstaty svobodu učit se reflektivně a dospět k závěrům, které konformní nejsou. Tento proces je potenciálně ohrožující pro ty, kteří

uplatňují státní moc. Současně pro přežití demokratického státu je nezbytné, aby existoval potenciál, že bude ovlivněn a měněn občany, jak jsem uvedla v podkapitole 3.3.1 v souvislosti s demokratickou povahou společnosti.

Ještě v roce 1987 se mohl Jarvis opírat o zkoumání vzdělávání dospělých z perspektivy sociálního blaha, ačkoli už tenkrát byl tento přístup podle jeho slov zpochybňován. V raných 90. letech 20. století bylo potom jasné, že **welfare state** rychle upadal a opatření blaha byla stále více okleštěná. Obětí tohoto procesu se stalo vzdělání. Vzdělání bylo stále více považováno na **trhu** kulturních znalostí za dostupné **zboží** a organizace poskytující přístup ke vzdělávání se cítily být nuceny reagovat na tuto změněnou poptávku. (Jarvis 1996, s. 58) Pro ilustraci zde uvádím Jarvisovu reflexi role státu reprezentovaného trhem ve vztahu ke vzdělávání tak, jak ji formuloval v roce 2001. Jarvis zkoumal prostředí univerzit, jako tradičních poskytovatelů vzdělávání, a vzdělávání dospělých, a našel sedm hlavních oblastí změn. Ty jsou podle jeho názoru způsobeny tlakem, který existuje ve vztahu vzdělávání a státu, po roce 2000 reprezentovaného zejména trhem (Jarvis 2001b, s. 3). Dochází k proměnám v těchto oblastech:

- status univerzity;
- struktury univerzitní klientely;
- univerzity se ocitají v tržním prostředí;
- formy vědění;
- podstata výzkumu;
- metody přenosu vzdělávacích obsahů;
- role vysokoškoláka.

Výše uvedený výčet dokládá význam, který má politická teorie ve zkoumání procesu vzdělávání v Jarvisově teorii, a komplexnost problému, který reprezentuje. Jarvis se však více věnuje obecným otázkám vzdělávání a učení, jak uvádím dále.

Na přelomu 80. a 90. let 20. století sílí dle Jarvisových slov (1990, s. 316) tendence zkoumat vzdělávání dospělých v kontextu **sociální politiky**. Tuto oblast politiky definuje jako oblast analýzy vládní legislativy a plánů z hlediska záměrů, které směřují k sociální oblasti, a efektů, které zde vyvolá (Jarvis 1990, s. 316). O tři roky později Jarvis nabízí ucelený pohled na vzdělávání dospělých ve vztahu ke státu v monografii *Adult Education and the State*. V této knize Jarvis (1993, s. 12) konstatuje, že liberální vzdělávání dospělých začalo v občanské společnosti jako náboženský zájem a změnilo se v sociální hnutí. Po vstupu sociálního státu zaměřeného na zajištění co největšího blaha pro co nejvíce občanů na scénu společnosti se ze vzdělávání dospělých stala očekávaná součást státem poskytovaného vzdělávání. Následně ovšem byla tato pozice ohrožena rostoucím významem vzdělávání pro oblast práce, které má dlouhou tradici v občanské společnosti, takže nejrůznější formy vzdělávání dospělých se staly součástí vládních dokumentů a strategií. Proto Jarvis považuje za stále důležitější formulovat politické pojetí vzdělávání

dospělých a systematicky se mu věnovat na úrovni politické teorie, nikoli na úrovni politických (nejčastěji radikálních) hnutí.

Jarvis klade důraz právě na existenci občanské společnosti, státní vzdělávací politiky a neopomíjí ani existenci byrokratických struktur státu. Jak bylo naznačeno výše v souvislosti s povahou společnosti, hlavní důraz klade na principy společnosti demokratické, která může zajistit nabídku systému vzdělávání a celoživotního učení, který bude založen na spravedlnosti a naplňování skutečných zájmů svých členů. Uznává však, že učící se společnost založená na takových hodnotách je spíše otázkou utopie, než reálnou možností do budoucna. (Jarvis 1993, s. 15–17)

Ne všichni vzdělavatelé si podle Jarvisova názoru uvědomují politický význam své role, ačkoli například ve Spojeném království komunitní vzdělavatelé přijali takovou zodpovědnost. Komunitní vzdělávání a vzdělávání ke gramotnosti je mnohem více instrumentální a úzce zaměřené, přičemž je stále humanistické a cenné. (1983b, s. 95 a Jarvis 2004, s. 123) Jarvis opět klade důraz na to, aby se ze vzdělávacího procesu za žádných okolností nevytrácela lidskost a aby učící se společnost měla svůj humanistický rozměr, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole.

Jarvis konstatuje existenci **politiky celoživotního učení**. (Jarvis 2007, s. 185) Podle jeho názoru započala po celém světě jako následek snahy o rychlou společenskou změnu, která vycházela z procesu globalizace a poptávky znalostní ekonomiky. Politická prohlášení směrem k celoživotnímu učení byla formulována na mezinárodní a národní rovině. Tyto mezinárodní politické dokumenty jsou vždy obsáhlejší než velmi specifické požadavky globální substruktury, přestože zaměstnatelnost je vždy dominantním cílem. Na národní úrovni se snaží zapojit více občanství, lidské blaho a lidský potenciál a na místní rovině můžeme vidět novou formu komunitního vzdělávání nebo, použijeme-li současný slovník, komunitního učení⁶¹.

V kontrastu s pragmatismem, který může plynout z pojednání státu a politiky ve vztahu ke vzdělávání a učení, stojí Jarvisovo pojednání o etickém, morálním, spirituálním a všeobecně lidském rozměru těchto procesů. Nutno předeslat, že se nejedná o kategorie striktně oddělené od ostatních, ale kategorie, které jsou jejich imanentní součástí, jak jsem poznamenávala již v předchozích částech této disertační práce.

⁶¹ V současné české andragogice vzrůstá zájem o toto téma. V případě komunitního vzdělávání se jedná spíše o téma andragogické praxe – viz např. NEUMAJER, Ondřej. *Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání?* [online], ale pomalu se dostává i do oblasti teoretických reflexí – např. SMÉKALOVÁ, Lucie. Andragogická dimenze komunitního vzdělávání v kontextu celoživotního učení. In JEŽKOVÁ, V. (Ed.). *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, Praha, 10.-12. září 2012. Praha: UK, 2012, s. 589-596. ISBN 978-80-7290-620-8. A další texty této autorky.

3.3.4 Etika a lidskost

Nutnost neustálého etického tázání ve vzdělávání dospělých Jarvis formuloval již ve své monografii věnované profesnímu vzdělávání v roce 1983. Říká (Jarvis 1983a, s. 132), že ve většině případů edukační proces zahrnuje mezilidskou interakci mezi učícím se a vzdělavatelem, takže etické otázky, které jsou součástí sociálního styku, mají fundamentální význam i ve vzdělávání. Navíc v profesionální praxi se objevují sociální interakce, které zahrnují morální problémy, takže etika by měla být imanentní součástí také profesního vzdělávání. Tyto otázky jsou však často nejen nediskutovány, ale také nepoloženy (Jarvis 1983a, s. 124). Předpokládá se, že běžná praxe je právě tou odpovědí na nepoložené nebo nediskutované etické otázky ve vzdělávání dospělých. Dle Jarvise je proto zásadní čelit některým z těchto etických otázek v profesním vzdělávání, a proto vymezil sedm oblastí etického tázání ve vzdělávání profesionálů:

- profesionalismus jako ideologie závazku,
- vztah mezi teorií, praxí a postoji v profesním vzdělávání,
- edukační procesy, dospělost a lidskost,
- vzdělání a svoboda,
- profesní a osobnostní rozvoj v kontextu profesního vzdělávání,
- ospravedlnění pro vzdělávání profesionálů,
- hodnota lidské bytosti.

Tyto okruhy jsou inspirativní pro etické tázání v procesu vzdělávání obecně, specifického významu nabývají právě s ohledem na charakteristiky aktérů celoživotního vzdělávání a učení, jak bylo uvedeno v kapitolách 3.2.3 (*Učící se*) a 3.2.4 (*Učitel, vzdělavatel, učební terapeut*) této disertační práce.

Vzdělávání zůstává humanistickým procesem učení, ve kterém se nevyhneme nutnosti definovat **dobrou praxi** nebo správné znalosti, tedy reflektovat základní etické otázky. Vytváření schopnosti rozlišovat mezi dobrou a špatnou praxí, validními a nevalidními znalostmi atp., leží v srdci vzdělávacího procesu, a proto je i jedním z cílů profesního vzdělávání. Existuje proto pojetí, ve kterém je proces stávání se vzdělaným procesem získávání schopnosti evaluovat a hodnotit. (Jarvis 1983a, s. 112)

Jarvis připomíná, že existuje **normativní dimenze** edukačního procesu a že její základy je nutno hledat **v lidskosti učícího se** spíše než v předmětu, který je studován. Lidskost učícího byla hlavním prvkem původní definice vzdělávání a nyní je nezbytné se k ní podle Jarvise vracet. (Jarvis 1983a, s. 93) Proto se od profesního vzdělávání a jeho etického rozměru Jarvis, jak bylo uvedeno výše, brzy přesouvá k zájmu o učení, které je podle jeho názoru zejména lidským procesem, jenž pokrývá každý aspekt lidského života (Jarvis 2001a, s. 139). Až na druhém místě jsou všechny ostatní charakteristiky učení (například získávání znalostí, dovedností atd. a schopnost jejich aplikace v praxi).

Etickým imperativem, který Jarvis klade celé oblasti vzdělávání jako společenskému subsystému, je nutnost naučit se rozlišovat člověka na straně jedné a přínos člověka pro společnost na straně druhé. Mohou existovat důvody pro vyšší hodnocení lidí, kteří přispívají více k dobru společnosti než jiní, ale lidskost a osobnost musí být ve společnosti vnímány rovnocenně bez ohledu na takové charakteristiky, jako je např. věk. (Jarvis 2001a, s. 110)

Etický princip **antiopresivismu**⁶² přináší do oblasti vzdělávání dospělých další významnou zásadu, kterou je vnímání člověka vždy jako sociální bytosti, nikoli izolovaně či abstraktně (Jarvis 2004, s. 124). Člověk je dle této koncepce vždy produktem, udržovatelem a spolutvůrcem společenských vztahů, což vede k zohledňování společenského kontextu včetně vzdělávání v případě řešení problémových situací společnosti i jednotlivých sociálních aktérů. Provázanost procesu vytváření jedince a společnosti jsem pojednala výše.

Jarvis tematizuje **uschopnění a zmocnění**, které považuje za produkty učení. Na základě svých studií učení ve vyšším věku formuluje také imperativy uschopňování a zmocňování zejména starších lidí. Říká, že učení posiluje sociální zainteresovanost a duševní zdraví. Učení zmocňuje dospělé lidi k převzetí zodpovědnosti a k aktivnímu zapojování se do širšího sociálního kontextu. V této souvislosti Jarvis (2001a, s. 119) opět zdůraznil roli učebního terapeuta, jehož úkolem je primárně pečovat a posilovat vědomí lidskosti v učícím se na základě vlastní dobré znalosti procesů učení.

Jarvis klade důraz na lidskost učících se, na zájem o to, aby učící se byli svobodní v reflektování svých vlastních zkušeností a ve sladění svých reflexí a svého jednání a v jednání v rámci svého sociokulturního prostředí za účelem jeho humanizace a přeměny. Ukazuje na propojení sociokulturního prostředí a jednotlivých učících se, a dospěl k zjištění, že učící se jsou schopni vytvářet své vlastní role, spíše než by se z nich stávali hráči rolí, které jim předepsal někdo jiný. (Jarvis 2004, s. 119)

Lidé podle Jarvise (2007, s. 204) nepotřebují konečné odpovědi na své otázky, ale chuť dál se učit a jednat ve vztazích s druhými. Druzí lidé také ovlivňují **svobodu** každého člověka tím, že mají morální požadavky, a proto by odpovědi a činy měly být založeny na univerzální hodnotě starosti o Ostatní⁶³, spíše než na množství kulturních statků, kterých lze učením dosáhnout.

Učení se morálce je dalším rozměrem učení a současně etickým problémem, který Jarvis (2009, s. 164) reflektuje. Proces učení se morálce a hodnotám v každodenním životě je složitým z části předvědomým a předpoznávacím procesem. Také odborná diskuse o

⁶² Inspirací je zde opět dílo Paula Freireho, který zdůraznil, že vzdělavatelé rozumějí jazyku utlačovaných, že odsuzují jednání dominantních elit a že chápou obrovskou houževnatost chudých, kteří potřebují, aby byl vyslyšen jejich hlas v tomto kapitalistickém světě, který je stále utlačuje. (Freire in Jarvis 2004, s. 121)

⁶³ Slovo „Ostatní“ pro označení druhých lidí Jarvis v této souvislosti píše skutečně s velkým „O“.

morálce a hodnotách je dlouhým a složitým procesem. Jarvis však apeluje na její nevyhnutelnost a posléze také na esenciální význam v jakémkoli pojednání o lidském učení.

Spiritualita jako samostatná dimenze lidského učení získala v Jarvisově díle své místo v monografii z roku 2001 (téma *učit se ve spiritualitě*, Jarvis 2001a, s. 97) a systematicky o tomto rozměru učení pojednal v roce 2009. Před tím zaznamenávám spíše obecně filosofická pojednání o člověku, transcendenci lidského života, duchovních jako specifické profesi, a to na úrovni článků nebo nepublikovaných přednášek, na které odkazuje v bibliografii svých knih. V roce 1992 zaznamenávám také konceptualizaci dichotomie „mít“ a „být“ ve vztahu ke vzdělávání, či specifičtěji k výstupům učení. Spirituální dimenze lidského učení však bude mít nezastupitelnou pozici v Jarvisově komprehensivní teorii učení. Tuto perspektivu naznačuje také skutečnost, že Jarvis zařadil texty věnované spiritualitě do svého výboru z díla vydaného v roce 2012 a v předmluvě k tomuto textu pojmenoval náboženství a spiritualitu jako oblasti svého současného zájmu (Jarvis 2012, s. 2). Proto zde naznačím, jaké argumenty dosud Jarvis v této oblasti předložil.

Jarvis ukazuje, že významným momentem procesu učení je hledání smyslu a pojmenovávání významu, které se vztahují ke zkušenostem. Jedná se zde o hledání odpovědi na ontologické otázky lidských životních podmínek. Na tyto otázky reaguje lidská spiritualita, která se vztahuje ke specifické nemateriální doméně lidského bytí, jež určitým způsobem zasahuje do té kognitivní. (Jarvis 2001a, s. 97) Jak bylo naznačeno výše v souvislosti se stárnutím a celoživotním učením, Jarvis mohl systematicky reflektovat otázky sebepřesahu a hledání smyslu právě v souvislosti se svým výzkumem učení u starších lidí a lidí s handicapem. Významnou roli zde také hrálo zkoumání společenských změn a nárůst významu volného času jako času produktivního a jako příležitosti k učení.

Ve vztahu k učení Jarvis zdůrazňuje možnost překonat sama sebe a vztáhnout se k nekonečnu. V učení tedy existují dimenze, které reflektují spiritualitu jako něco, co je vlastní lidskému bytí. (Jarvis 2009, s. 136)

Svým směřováním ke spiritualitě, obecným ontologickým otázkám, transcendenci, ale také zájmem o předvědomé učení se Jarvis na první pohled vymyká z rámce současné tzv. čisté vědy. Směřuje spíše k filosofii a sám to také zdůrazňuje, když říká, že jeho komprehensivní teorie učení má reprezentovat filosofii učení (Jarvis 2013b). K takovému poznání však došel na základě mnoha let systematického zkoumání, v jehož průběhu se pohyboval podle svých slov zejména na půdě sociologie. Následující kapitola proto představuje Jarvise jako vědce, jako sociologa a ukazuje jeho vztah k andragogice, se kterou se ve svém díle vyrovnává.

3.4 Věda a výzkum ve vztahu ke vzdělávání a učení

Jarvis se ve svých monografiích vždy opírá o empirická data z výzkumů, které realizoval on sám, nebo jeho předchůdci a současníci v oblasti vzdělávání, vzdělávání dospělých, učení a dalších výše jmenovaných okruhů sociální praxe. Ty pak ve svých monografiích rozvíjí jako teoretické koncepty reflektující empirická data ve vztahu ke svému předmětu zájmu, kterým, je nejprve profesní vzdělávání, v současné době lidské učení, jak jsem uvedla v diachronním přehledu.

Svou vlastní výzkumnou dráhu zahájil Jarvis v 70. letech 20. století, kdy publikoval několik článků a také zpracoval disertační práci založenou na empirickém šetření vybrané oblasti profesního vzdělávání (Jarvis 2009, s. 213), kterým bylo vzdělávání v profesi duchovního. Ucelenou monografii prezentující vlastní výzkum pak publikoval v roce 1982. Jednalo se podle Jarvisových slov (e-mailová konzultace) o rozsahem omezený výzkum jednoho centra vzdělávajícího dospělé v malém městě ve Spojeném království a jeho přínosu pro toto město. Předmětem zájmu byla charakteristika těch, kteří se zde vzdělávali, a těch, kteří zde vyučovali. Mohu dovést, že se jednalo o studii aktérů vzdělávání dospělých v sociálním kontextu vybrané komunity.

Vztah teorie, praxe a výzkumu Jarvis považuje za velmi úzký, jelikož vytváří prostor pro neustálou kritickou reflexi imperativů v oblasti vzdělávání a učení (Jarvis 1999, s. 18). V předmluvách svých knih vždy upozorňuje na to, že předpokládá využití dané monografie pro potřeby praxe. Výjimku tvoří učebnice z let 1983 (zde 1983b), 2004 a 2010, u nichž proklamuje jejich zaměření na studenty univerzitního oboru vzdělávání dospělých. Přínos pro praxi je zde pak zprostředkovaný realizovanou praxí absolventů univerzit.

Následující podkapitola se proto zevrubně zabývá tím, jak Jarvis sám pojmenovává vztah mezi teorií, praxí a výzkumem a také roli těchto tří rovin právě v oblasti vzdělávání a učení. Součástí textu je také charakteristika Jarvisova předmětu zájmu jako předmětu zájmu sociologie a andragogiky, jelikož těmto dvěma sférám vědecké reflexe věnuje Jarvis zvýšenou pozornost⁶⁴.

3.4.1 Vztah teorie, praxe a výzkumu

Pro všechny Jarvisovy studie je klíčové propojení teorie, praxe a výzkumu vzdělávání, vzdělávání dospělých a učení. Propojení těchto tří rovin považuje v 80. letech 20. století za významné s ohledem také na terminologickou nejednotnost zkoumané oblasti (Jarvis 1983b, s. 23). Mimo akademické studie vzdělávání dospělých, které směřovaly

⁶⁴ Pedagogiku Jarvis zmiňuje pouze v souvislosti s autory, které reflektuje, samostatně pojednal tuto disciplínu pouze v nepublikované přednášce z roku 2011. Psychologie a filosofie ve vztahu k učení, vzdělávání a výchově jsou také disciplíny, jejichž výstupy Jarvis ve svých monografiích zohledňuje a zasazuje do vlastního kontextu, nepoužívá však psychologickou metodu a filosofii učení v současné době teprve začíná formulovat. Její kořeny jsou obsahem podkapitoly 3.4.4.

ke sjednocení terminologie, se Jarvis podílel také na výzkumném projektu, který analyzoval zkušenosti s učením u samotných dospělých učících se (Jarvis 1987, s. 2). Celkově se v 80. a 90. letech 20. století Jarvis zaměřil na výzkumy kurikula ve vzdělávání zdravotnického personálu, výzkumy mentoringu a další (viz Příloha č. 4), které vedly k vydání ucelené monografie (1999) věnované výzkumu realizovaného profesionály v praxi.

Teorie hraje ve vědě o vzdělávání a učení nezastupitelnou úlohu, protože je vnímána jako báze znalostí, které jsou profesionály považovány za esenciální pro praxi. Situace vzdělávání a učení se stává stále komplexnější, a tak se znalosti nutné k porozumění této společenské praxi mohou vztahovat pouze k její specializované části. Rovněž naše vnímání znalostí jako takové se stalo velmi složitým, a tak se Jarvis (1999, s. 2) ptá na míru, do které je vůbec možné aplikovat teorii do praxe. Aby to možné bylo, je podle jeho názoru třeba teorii a praxi propojit novým typem výzkumu realizovaného profesionály v praxi.

Proto je záměrem zmíněné monografie (Jarvis 1999) prostudovat vztah mezi teorií, praxí a praktickými znalostmi. Jarvis v celém textu dokazuje, že díky posunu společnosti směrem k pozdně moderní a k učící se dochází k tomu, že teorie, kterou máme k dispozici na akademické půdě, musí vyvěrat z praxe samotné. Proto považuje za významnou úlohu profesionálů v praxi, kteří kromě své profesní role vykonávají ještě úkoly výzkumu. Díky jejich „zdvojené“ roli je teorie založená na skutečné praxi a na úplně novém typu znalostí, které se odrážejí ve smysluplnějších teoriích, jež mohou praxi zpětně něco nabídnout. (Jarvis 1999, s. 162) Takové pojetí se zdá být lapidární, jak však ukáží dále v textu, Jarvis se k apelu na primát praxe ve výzkumu vrací až v novém miléniu.

Po roce 1999 Jarvis nevydal žádnou publikaci, která by se výzkumu věnovala uceleným způsobem a ve svých pozdějších monografiích kriticky reflektuje závěry právě z knihy *The Practitioner-Researcher*. Na druhou stranu propojení teorie, praxe a výzkumu (který Jarvis nadále formuluje jako něco, co je třeba realizovat) nepřestává zdůrazňovat také jako etický imperativ ve vědecké reflexi učení. (Jarvis 1997, s. 150)

Teorie sama o sobě totiž podle Jarvise nemůže být zdrojem návodů pro praxi a praxe nutně potřebuje teoretickou reflexi, která nabídne zobecněnou zkušenost k širšímu využití a výzkum tvoří nedílnou součást tohoto vztahu v podobě nástrojů, které nabízí. Jarvis ukazuje toto propojení teorie, praxe a výzkumu na půdě univerzit, kterých se dotýkají společenské změny vedoucí k posilování tržního mechanismu ve vědě, jak bylo uvedeno výše. Akademici budou dle Jarvise (2001b, s. 101) nuceni přijmout pro svůj výzkum podmínky, které se jim nebudou líbit, a to jen proto, že potřebují grant, aby vybudovali profil své oblasti výzkumu v procesu přípravy a v praxi hodnocení výzkumu. Problém financování výzkumu a tím pádem i jeho vztahu k teorii, vědě a praxi, je proto esenciální. Vstupuje sem **etická** otázka společenské zakázky a znalostní ekonomiky, která

i ve výzkumu diktuje „produkovat, produkovat, produkovat“ nikoli „tvořit, tvořit, tvořit“. (Interview with Professor Peter Jarvis 2009, online)

Společenské tlaky však nemohou Jarvise odradit od formulace výzkumného záměru, který bude skutečně zásadní, protože bude znamenat opravdovou možnost porozumět učení. To je Jarvisovým cílem, který podle jeho názoru povede k významné reformě společnosti, pro jehož naplnění bychom měli učinit ve výzkumu tři základní kroky (Jarvis 2012b, s. 6):

1. nezačínat formulací teorie, ale zkoumat praxi,
2. neomezovat se pouze na vědecký/materialistický přístup,
3. používat teorie, které sahají za tradiční teorie učení, jelikož porozumět učení znamená rozumět životu jako takovému – a to současně v podobě lidského života i v podobě jiných životních forem.

Významné limity v tomto ohledu Jarvis vnímá v kvantitativní výzkumné strategii, na které by mělo být možné vystavět základy komparativního výzkumu systémů učení a vzdělávání dospělých mezi jednotlivými zeměmi, ve kterých je realizováno. Již studie z roku 1992, ve které se Jarvis nad touto možností zamýšlí, ukazuje, co vše by musel komparatista na takovém výzkumném poli zohlednit, pokud by chtěl vytvořit skutečně srovnávací studii. Vzdělavatelé dospělých v Evropě se setkávají proto, aby porovnali svou práci a sdíleli myšlenky. To může pouze zlepšit kvalitu bádání a lze doufat, že také kvalitu praxe přímo v terénu. Tento trend znamená významné obohacení všech tří aspektů vzdělávání a učení, kterými jsou teorie, praxe a výzkum. (Jarvis 1992c, s. 412) Jarvis zde dosavadní pokusy označuje spíše za historické momentky a nikoli ucelené výzkumy, které by měly ambici být komparativními.

Jarvis netvrdí, že kvantitativní výzkum nemá žádnou validitu, jen to, že jeho validita – stejně jako validita kvalitativního výzkumu – je limitována. V tzv. čistých vědách (Jarvis jimi míní vědy přírodní) je nezbytné měřit a měření, když jsou interpretována experty, nám umožňují vědět více o povaze zkoumaných jevů. V takových praktických oborech, jako je vzdělávání dospělých a celoživotní učení, můžeme měřit počet zapsaných, účast ve vybraných formách formálního nebo neformálního učení atd. Taková měření nám umožňují interpretovat fakta, a takové interpretace snad ovlivní jak vzdělávací politiku, tak praxi. Zde však musí být zdůrazněno, že v těchto oborech je vždy nezbytná interpretace, tedy kvalitativní rozměr jakkoli dokonale kvantitativního výzkumu, protože význam faktů není na první pohled zřejmý a data potřebují interpretaci, aby získala význam a mohla se stát znalostmi. (Jarvis 2004, s. 287)

Jarvis poukazuje na rostoucí složitost výzkumu jako takového a naznačuje, že pro odborníky z praxe vzdělávání dospělých a celoživotního učení je nezbytné, aby znali akademické poznatky o výzkumu spíše, než aby se sami stávali výzkumníky. V současné době však existují možnosti proto, aby byli praktickými výzkumníky, kteří se učí ve své vlastní praxi. Což ale poukazuje na potřebu zajistit těmto praktikům profesionální přípravu

na jejich roli. (Jarvis 2004, s. 291) Má se zde jednat o změnu v systému vzdělávání ve vztahu k profesi.

Obecně lze říci, že Jarvis vychází z kvantitativních výzkumů a směřuje spíše k výzkumu integrovanému (Loučková 2010), přestože on sám to takto nepojmenoval. Usuzuji tak z jeho požadavku překračovat hranice zavedených vědních disciplín a vrátit se k člověku a jeho životu, jelikož učení je univerzálním fenoménem, který je současně velmi subjektivní a osobní (Jarvis 2012b, s. 6). Zároveň se Jarvis nevzdává přínosu tradičních vědních disciplín, jen zdůrazňuje nutnost překročit rámce uvažování, které se stalo typickým pro oblast zkoumání fenoménu učení, a podívat se na něj co nejširší optikou.

Z hlediska **praxe** je **výzkum** vnímán jako nástroj získávání validních informací pro potřeby vzdělávání vzdělavatelů dospělých ve všech podobách této role. Účastník vzdělávání by měl získat schopnost aplikovat znalosti, jelikož znalý odborník, který není schopen znalosti aplikovat, je jen o malinko lepší než praktický člověk, který nemá znalosti k aplikaci. Pro odborníka z praxe je zásadní mít schopnost posoudit informace a fakta, která jsou mu nabízena, jelikož pokud by tuto schopnost neměl, nebyl by schopen inovace ve svém oboru prezentovat a bezpečně zavádět do praxe. (Jarvis 1983a, s. 94–95)

Podle Jarvise (2004, s. 285) existuje možnost konstruovat něco, co můžeme nazvat souborem **praktických znalostí** a které lze zahrnout do kurikula přípravy vzdělavatelů dospělých, přičemž se jedná o informace o praxi a takový status mají i v situaci, když jsou vyučovány. V tomto smyslu je teorie informací o praxi spíše než praktickou znalostí. Týká se praxe vzdělávání dospělých, může být ale aplikovatelná do praxe jak vzdělávání dospělých, tak celoživotního učení, nicméně tomu tak vždy nebývá. Jakmile je tento soubor znalostí o vzdělávání dospělých zkonstruován, může být nazýván souborem vzdělávacích informací, nebo dokonce souborem vzdělávacích informací o vzdělávání dospělých. Toto užití je však podle Jarvise matoucí, protože to, co nazýváme souborem znalostí, není znalostí v tom slova smyslu, ve kterém ji chápou odborníci z praxe. Je to vlastně potenciální informace, teorie, která se může stát elementem praktických znalostí odborníků. Soubor znalostí je souborem informací, které jsou vyčerpány z praxe, ovšem jakmile interpretujeme praxi (**vědění proč**), pak jsme vždy nuceni používat vědeckou reflexi.

Jádrem problému zde je fakt, že v každodenním životě jsou aktivity realizovány a pokud jsou analyzovány, může to být vnímáno optikou integrace různých aplikovaných disciplín – jako je psychologie, filosofie, sociologie, nebo dokonce pověry a ideologie. Sociologickou perspektivu Jarvis zdůrazňuje zejména v 80. a 90. letech 20. století a nevzdává se jí ani později. Jelikož se sám za sociologa prohlašuje (mj. Jarvis 2001a), prezentuji jeho sociologickou perspektivu samostatně v následující podkapitole.

3.4.2 Sociologie

Za základní Jarvisovy publikace sociologického charakteru lze označit dvě díla: *The Sociology of Adult and Continuing Education* (1985) a *Adult Learning in the Social Context* (1987). Knihy na sebe navazují, přičemž v pořadí druhá publikace byla oceněna Světovou cenou Cyrila O. Houleá udělovanou v oblasti literatury věnované vzdělávání dospělých, což ukazuje na tematický přesah mezi sociologií a naukou o učení a vzdělávání dospělých. Jarvis sám (2012a) za významnou sociologickou publikaci, která znamená jistý obrat v jeho tvorbě, označuje také knihu z roku 1992 *Paradoxes of Learning*. Tato monografie situuje učení do rámce lidské zkušenosti a zasazuje jej do paradoxu lidského stavu.

Sociologické zkoumání a možnosti aplikace sociologie v oblasti výzkumu vzdělávání potažmo učení dospělých jsou dle Jarvise omezené tím, že sociologie není jednotnou disciplínou, nabízí mnoho paradigmat a škol (Jarvis 1985a, s. 7) a může tedy být „pouze“ jednou z mnoha inspirací pro Jarvisovu komprehensivní teorii učení.

Jarvis v roce 1985 hovoří o dvou sociologiích, které formuluje pouze pro heuristické účely, a opírá se přitom o dílo Giddensovo, Goffmanovo a dalších, přičemž pomocí dichotomie Daweho uzavírá, že ony dvě sociologie jsou sociologie sociálního systému a sociologie sociální kontroly. Jedná se o problém vztahu sociálního řádu a individua, problém řádu a sociální kontroly. Pro porozumění vzdělávání dospělých Jarvis užívá obě optiky a doplňuje je ještě o další přístupy, jelikož tyto dvě podle jeho názoru nevyčerpávají celý fenomén sociologického zkoumání vzdělávání dospělých. (Jarvis 1985a, s. 8–9)

Stejně jako jsou dvě sociologie, existují dva typy vzdělávání: „vzdělávání shora“ a „vzdělávání sobě rovných“ (Jarvis 1985a, s. 27), které jsou od sebe vždy jednoznačně rozeznatelné. Zde se sociologické zkoumání setkává s oblastí zkoumání politologie, jak bylo uvedeno výše, neboť pojednává o momentu moci. Vzdělávání je nutno zkoumat také jako nástroj sociální kontroly. Sociologická analýza jednotlivých aspektů vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání je podle Jarvise naprosto nezbytná, protože vzdělávání dospělých nemůžeme zcela pochopit v izolaci od všech ostatních sociálních sil, které napomohly tomu, aby vzdělávání dospělých vypadalo tak, jak vypadá. (Jarvis 1985 a 1989, s. 214) Totéž platí pro Jarvisovo pojetí výzkumu učení, které je také tvořeno významnými sociálními momenty. Ty však musejí být neustále doplňovány o další poznatky, jak je uvedeno v dalších dvou podkapitolách této disertační práce.

Považuji za vhodné zde zmínit, že Jarvisova sociologická metoda není v chronologickém ohledu jednotná a Jarvis s tím, jak postupně inklinuje spíše k teoretickému výzkumu (i když prosazuje sepětí z praxí), tenduje více a více k eklekticismu za účelem formulace integrující a transdisciplinární teorie učení. S ohledem na jeho raná díla lze konstatovat, že Jarvis vychází ze strukturálního funkcionalismu a sám retrospektivně hovoří o své metodě jako o nezbytném procesu objektivizace pojmů, který sociologická analýza vyžaduje (Jarvis

2007, s. 77). Jarvis se tak jeví být strukturním funkcionalistou ve vztahu ke společnosti, ale konstruktivistou ve vztahu k jedinci.

V monografii z roku 1985 také Jarvis navrhuje umístit vzdělávání dospělých do širšího kontextu sociologie profesí a zaměstnání a tak demonstrovat, že je relevantní spíše výzkum zaměstnání učitelů či vzdělavatelů dospělých než vzdělávání dospělých. Takto se dá podle něj mnohem lépe pochopit celá oblast vzdělávání dospělých, než pomocí výzkumů s jiným předmětem zájmu náležícím do této oblasti. Takový výzkum je podle Jarvise (1985a, s. 212) zásadní pro praxi vzdělávání dospělých a může pokrýt největší plochu aspektů, které se zde vyskytují⁶⁵.

Jarvis (2007, s. 8) vyžaduje sociologickou analýzu role celoživotního učení ve společenském kontextu a s příklady z celého světa s ohledem na to, jakým způsobem se celoživotní učení a vzdělanostní společnost staly globálně sociálními jevy. Takovou analýzu nabízí ve své monografii *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. Jarvis zde připomíná, že pro zkoumání sociologie celoživotního učení je důležité umístit individuálního studenta – sociálního aktéra – do společenského kontextu. Vyzdvihuje dále roli napětí mezi společenským konsenzem a individualismem, a tím upozorňuje na téma autentičnosti a autonomie člověka v sociologické perspektivě (Jarvis 2007, s. 2).

Sociologie lidského učení není podle Jarvise (2007, s. 122) jen možným způsobem porozumění učení, ale je způsobem významným, protože globalizace vyvíjí tlak ke změně směrem ke strukturám skoro všech společností. Jeden ze směrů, kterým jsou společnosti posouvány, je znalostní ekonomika, která má sama o sobě vliv na vzdělanostní systémy společnosti a také na životní styl členů populace. Roste tedy význam celoživotního učení. Společnost se stává fluidnější a snížení bariér mezi rozdílnými sektory společnosti má za následek rozvoj množství pohledů na učení, které se prolínají. Celoživotní učení se stalo novým společenským hnutím a komoditou. Individuální vzdělávání vzniká jako odpověď na společenskou sílu globalizace, přičemž celoživotní učení je ovlivňováno demografickým aspektem učení a stárnutí. Jarvis v novém miléniu reaguje na aktuální výzvy vzdělávání dospělých a celoživotního učení zejména teoretickým výzkumem, ve kterém se však opírá o celou řadu mezinárodních dokumentů (UNESCO, OECD, EC a další dokumenty, které Jarvis průběžně zmiňuje např. v monografii z roku 2007) podobně jako tomu bylo v předchozích letech. Jeho sociologická perspektiva je konzistentní v celém díle.

⁶⁵ Podobné stanovisko zastával také v české andragogice Šimek, který se věnoval systematickému studiu sociologie práce a profese, na jejímž základě identifikoval akční pole integrální andragogiky, stejně jako její předmět zájmu v podobě mobilizace (dnes spíše optimalizace) lidského kapitálu. Šimek 2007 [online] Dostupné z: https://www.google.cz/?gfe_rd=cr&ei=715VU7KiEsGK8Qe32oClBg#q=%C5%A1imek+sociologie+pr%C3%A1ce++pr%C5%AFmyslu+a+podniku.

Zajímavým momentem je zde **genderový** aspekt díla, který ale netvoří zásadní část Jarvisovy sociologické perspektivy, ani této disertační práce. Je pouze zajímavé si všimnout, že Jarvis v předmluvě k monografii z roku 1988 (která je doslovnou reedicí učebnice pro univerzitní studenty vzdělávání dospělých z roku 1983, zde 1983b) přiznává, že dosud psal své zásadní knihy pomocí označení sociálního aktéra osobním zájmenem „on“. V této knize to již dle jeho slov „napravuje“ a nadále je jeho diskurz genderově neutrální. V monografii z roku 2009 Jarvis tematizuje vzdělávání žen a ženský způsob myšlení a učení jako obecně sociologické otázky, potažmo otázky spadající do jeho komplexní teorie učení. Jedná se o marginální témata, kterým věnuje pouze několik odstavců, přičemž nevysvětluje zásadní či principiální rozdíly mezi myšlením, věděním či učením mužů a žen. Není jasné, proč Jarvis toto téma vůbec zmiňuje, jelikož hlavní důraz klade na člověka či v jeho pojetí častěji lidskou bytost, u které pro porozumění procesům učení podle všeho lze abstrahovat i od genderových aspektů.

Naopak významnou součástí Jarvisovy vědecké koncepce tvoří jeho vyrovnávání se s projektem či ideologií andragogiky, jak tuto vědu a umění o pomoci dospělým učit se ve svém díle označuje. Podrobněji se tomuto tématu věnuji v následující podkapitole.

3.4.3 Andragogika

S pojmem andragogika se v Jarvisově díle setkáváme od roku 1983, kdy pojednání vztahu andragogiky a vzdělávání dospělých věnoval jednu z kapitol své monografie *Professional Education* a epilog v knize z téhož roku *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. Jarvisovu definici andragogiky z roku 1983 uvádím v kapitole 2.1 v souvislosti s jeho kritickou reflexí teorie Malcolma S. Knowlese. Připomínám, že se Jarvis převážně věnoval reflexi andragogiky jako vědy a umění o pomoci dospělým učit se, jak ji Knowles definoval. Následující podkapitola této disertační práce proto ukazuje podrobněji Jarvisovy argumenty vůči tomuto vymezení andragogiky. Vztah k andragogice v tzv. širším pojetí (Jochmann 1992, s. 17) je obsahem kapitoly 4.

V roce 1983 si Jarvis v souvislosti se studiem vzdělávání, případně učení dospělých a andragogiky klade základní otázku: *Do jaké míry je studium vzdělávání pro dospělé samostatnou disciplínou?* A nabízí dva způsoby odpovědi (Jarvis 1983b, s. 280–282):

1. první **vychází z tradičních disciplín**, které jsou zapojeny do studia vzdělávání. Jsou jimi: filosofie, sociologie, psychologie a další přístupy, které studují vzdělávací procesy z těchto perspektiv. V tomto případě lze studium vzdělávání dospělých vnímat jako multidisciplinární perspektivu, kterou můžeme označit například pojmem *filosofie vzdělávání dospělých*, *sociologie vzdělávání dospělých* a podobně. Na druhou stranu studium vzdělávání dospělých **nebude** v tomto případě považováno za **akademickou disciplínu** samu o sobě. Tento přístup předpokládá, že struktura znalostí, které je nutné vědecky reflektovat v oblasti vzdělávání

dospělých, je neměnný fenomén a že jejich části se během dekád nemění. Jarvis však tvrdí opak. Změny jsou radikální a obrovské nejen v množství znalostí, ale zejména ve způsobu jejich sociální konstrukce. Podoba společnosti vyvolává potřebu vzniku specifické role vzdělavatele dospělých a je zřejmá existence sumy znalostí o této roli, která vyvěrá jak z praxe, tak z výzkumu této praxe. Tuto sumu znalostí je nutné systematicky zpracovávat do podoby teorie. Je zde proto následující možnost.

2. druhý způsob odpovědi ukazuje možnost **formulace nové subdisciplíny** na základě těch tradičních. Legitimizací pro ni je rostoucí množství znalostí o vzdělávání dospělých, které se budou formalizovat, a tím stávat předmětem vyučování studentů oboru vzdělávání dospělých a dalších skupin profesionálů. Zde se otevírá otázka vztahu **andragogiky a pedagogiky**, přičemž Jarvis zdůrazňuje, že mezi nimi není nepřekonatelná propast, jedná se podle jeho názoru spíše o **dvě polohy téhož spektra**. Tato otázka je významná právě pro konstituování nové akademické disciplíny. Vztah andragogiky a pedagogiky leží blízko otázky podobností a odlišností mezi vzděláváním dětí a dospělých. Jarvis tvrdí (1983b, s. 282), že by byla velká chyba považovat vzdělávání dětí a dospělých za zásadně odlišné. Výsledkem této úvahy je Jarvisův požadavek na ustanovení **nové akademické disciplíny**, která se bude zabývat **vzděláváním**, a její subdisciplínou bude ta, která se zabývá vzděláváním dospělých. Váhá však nad jejím označením, jelikož pojem andragogika v knowlesovské tradici je pro něj ideologicky zatížen. Na druhou stranu uznává, že se již těší veřejné znalosti a obecnějšímu přijetí, což je pro nově vznikající subdisciplínu užitečné.

Jarvis zde považuje andragogiku za subdisciplínu vědy o vzdělávání spolu s pedagogikou. Tyto dvě subdisciplíny od sebe nemají být zásadně oddělovány, jelikož se obě zabývají lidskými bytostmi, které se učí a jsou vyučovány. Takto vnímá Jarvis andragogiku ve svých monografiích vydaných v 80. letech 20. století.

O dva roky později ve spoluautorském díle zaměřeném na výzkum v ošetrovatelství (Jarvis 1985b, s. 89) vztahuje andragogiku k procesu učení dospělých. Ve stejném roce, ve své autorské monografii (1985a, s. 42–46) pojednává Jarvis andragogiku ve vztahu k pedagogice. V této podkapitole pojmenují Jarvisův postoj k pojmu a problému andragogiky právě na základě publikací z roku 1985, jelikož se v nich na dílčí závěry uvedené v knihách z roku 1983 doslovně odkazuje a v dalších dekádách se systematicky pojednání o andragogice nevěnuje⁶⁶. Výjimku tvoří pouze (zpravidla nepublikované) přednášky, které zde také odpovídajícím způsobem zohledním.

⁶⁶ Jak bylo uvedeno v kapitole 2.2, v roce 1990 vydal Jarvis slovník vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání, ve kterém věnoval pojmu andragogika pozornost v podobě šesti hesel vzájemně etymologicky nebo sociokulturně propojených.

Za „otce andragogiky“ Jarvis (1983b a 2004) označuje Malcolma S. Knowlese, protože i když termín andragogika nevymyslel, zasloužil se o jeho popularizaci v USA a západní Evropě. Popularita konceptu andragogiky v 80. letech 20. století samozřejmě odráží fakt, že vzdělávání dospělých, které se diferencovalo od školního vzdělávání, potřebovalo symbol, a možná slouží stejnému účelu i jinde ve světě.

Jarvis zdůrazňuje, že ve skutečnosti tento termín pochází z řečtiny, kde „*aner*“ znamená člověk. Poprvé byl pojem andragogika použit v kontextu vzdělávání v Evropě devatenáctého století. Avšak právě Knowles je nejčastěji spojován s konceptem, který on sám původně v roce 1978 definoval jako „umění a vědu pomoci dospělým učit se“. Knowles (podle Jarvis 1983b, s. 98, uvozovky v originále) nejprve rozlišoval velmi ostře způsoby, kterými se dospělí a děti učí, a v důsledku toho tvrdil, že existují čtyři hlavní okolnosti, které způsobují radikální odlišnost, až nesmiřitelnost andragogiky a pedagogiky⁶⁷:

- Odlišné sebepojetí, jelikož dospělí potřebují více autonomie v sebeřízení.
- Zkušenost, jelikož zralí jedinci akumulují neustále rostoucí zásobu zkušeností, která je stále významnějším a bohatším zdrojem pro učení.
- Připravenost k učení, jelikož dospělí jedinci jsou neustále připraveni učit se v problémových situacích, se kterými se konfrontují a které považují za relevantní.
- Orientace na učení, jelikož dospělí jsou více orientováni na problém než na subjekt.

Jarvis (2004, s. 126) si všímá, že Knowles v roce 1984 přidal k těmto čtyřem bodům ještě další týkající se motivace a v roce 1989 ve své autobiografii ještě bod týkající se potřeby dospělých učit se.

Z Jarvisova přístupu ke vzdělávání dospělých a jeho teorie učení včetně směřování k její komplexní podobě, které jsou obsahem předchozích kapitol této disertační práce, vyplývá, že Jarvis nemohl s takovou argumentací souhlasit. Jarvisova optika je mnohem komplexnější a jeho dílo ve všech směrech původní definici andragogiky z pera Malcolma Knowlese přesahuje. Nicméně se Jarvis nespokojil s pouhým odmítnutím knowlesovské andragogiky, ale podpořil svůj postoj dalšími argumenty.

Skutečnost, že Knowles znovu a znovu promýšlel své poznatky, a průběžně je revidoval, je podle Jarvise důležitá vzhledem k tomu, že koncept andragogiky byl a stále je přijímán nekriticky ze strany mnoha vzdělavatelů dospělých. Knowlesova práce podnítila významnou diskusi o své validitě v amerických odborných časopisech, a to ihned po svém prvním publikování. (Jarvis 1983b, s. 99 a 2004, s. 127) Takový sebereflexivní přístup Jarvis

⁶⁷ Jarvis v této souvislosti zdůrazňuje také terminologický boom, který byl odstartován legitimizací andragogiky. Objevily se tendence k formulaci **gerontagogiky** a dalších, až vznikl požadavek pojmu zastřešujícího - **humanogogiky**. Tento termín se podle Jarvise naštěstí nepodařilo zavést ani do teorie, ani do praxe, protože se překrývá s procesem výuky a učení (Jarvis 2004, s. 128).

ve vědě vítá a považuje jej právě ve vztahu k učení a vzdělávání jako předmětu zájmu za zásadní.

Jarvis (1983b, s. 100 a 2004, s. 127) sleduje vývoj andragogiky směrem k její revizi z roku 1979. Knowles tehdy zjistil, že andragogika a pedagogika nejsou zcela oddělené procesy, a tvrdil, že „některé pedagogické myšlenky jsou realistické pro dospělé v některých situacích a některé andragogické myšlenky jsou realistické pro děti v některých situacích“ (dle Jarvise 1983b, s. 100, uvozovky v originále). Pedagogika a andragogika se pro Knowlese přestaly vzájemně vylučovat.

To, co Jarvis považuje za inspirativní pro svou teorii učení, je Knowlesův důraz na Já (*self*) učícího se. Důraz na *self* má být podle Jarvise totiž esenciální pro vzdělavatele dospělých. Avšak z analýzy učení jako existencialistického jevu je patrné, že zdůrazňovat pouze osobnost je příliš úzké. Jarvis tvrdí, že důraz by měl být kladen na celého člověka. (Jarvis 1983b, s. 100 a 2004, s. 127)

Konceptualizace andragogiky přinesla i další podněty, které Jarvis systematicky reflektoval a které jsou mu často připisovány jako autorské počiny právě v intencích andragogického diskurzu. Je to například pojetí dvojího vzdělávání reprezentované romantickým a klasickým kurikulem. Základní parametry, podle kterých se formulují odlišnosti obou modelů, jsou: cíle, úkoly, obsah, metody, hodnocení. (Jarvis 1985a, s. 42) Dle Jarvise pak (1985a, s. 45) Knowles používá termín pedagogika pro klasické kurikulum a termín andragogika pro kurikulum romantické.

Naopak klasické kurikulum je dle Jarvise (1985a, s. 47) realizováno v podobě vzdělávání shora a uplatňuje se zejména ve společnostech s jasnými a silnými strukturami, zatímco vzdělávání „sobě rovných“ představuje spíše romantickou formu kurikula, které se většinou objevuje v dobách, kdy struktury společnosti nejsou tak silné a zprostředkující struktury se v rámci společnosti stávají účinnými. **Andragogika** je formou „**vzdělávání sobě rovných**“, je založena na **filosofii dospělosti**, která předpokládá **rovnost** mezi všemi účastníky vzdělávání dospělých bez ohledu na jejich roli. (Jarvis 1985a, s. 47)

Po roce 2004 si v Jarvisových monografiích andragogika vysloužila samostatnou pozornost jako téma vztahující se ke zkušenostnímu učení (Jarvis 2007, s. 197). Ve stejném kontextu Jarvis o andragogice uvažuje také v monografii z roku 2009, byť už tomuto tématu nevěnuje samostatnou kapitolu.

Pro všechna pojednání o andragogice v Jarvisových knihách je typické, že se opírá o Knowlesovo pojetí andragogiky a kriticky jeho dílo reflektuje. V dílčích člancích a zejména v nepublikovaných přednáškách zmiňuje také jugoslávskou andragogiku a později také andragogiku českou (Jarvis 2011a). Aktuální přístup Petera Jarvise k andragogice a zejména české andragogice je obsahem čtvrté kapitoly této disertační práce.

3.4.4 Utopie

Na závěr části věnované Peteru Jarvisovi jako vědci zařazují ještě stručné pojednání o Jarvisovi jako utopickém vizionáři. Jedná se zde totiž o vyústění Jarvisova systematického studia člověka v procesu učení v kontextu společnosti, které v mnoha ohledech překračuje rámec současné vědy. Jarvis svým pojetím přesáhl jak možnosti sociálních věd, tak možnosti věd humanitních. Jeho dílo směřuje ke komprehensivní filosofii učení, která zahrnuje společenské imperativy, jež sám Jarvis nazývá utopickými.

Jarvis k otázce budoucnosti učení a lidského učení konstatuje, že veškeré budoucí vize jsou jakousi formou utopie, nicméně i utopické vize podle jeho názoru mají svou funkci. Hlavní z nich je ta, že ukazují nedokonalosti současnosti a dávají nám cíle do budoucna. (Jarvis 2008, s. 172) Za takovou utopickou vizi Jarvis už v roce 2004 označil učící se společnost. Má to být společnost, která navýší množství dobra pro co možná nejvíce lidí, ale taková společnost není reálná. Ale i takovou vizi lidé podle Jarvise potřebují, jelikož jim ukazuje, že učení, znalosti, zkušenosti, ale také dovednosti a emoce jsou hodnoceny výše než zisk a produktivita v ekonomickém slova smyslu (Jarvis 2013b). Toto tvrzení Jarvis předkládá jako další moment legitimizace jeho komprehensivní teorie učení, ve které chce mj. zdůraznit, že každý člověk ví mnohem více, než kolik může povědět, a že každý člověk je člověkem na základě takových charakteristik, ve kterých nemůže být nikdo vzděláván. (Jarvis 2013a)

Lidská bytost je v centru zájmu Jarvise vizionáře, který požaduje reformu společnosti založenou na skutečném poznání procesů učení, které v konečném důsledku ztotožňuje s životem jako takovým. Jarvis (2010, s. 1) požaduje směřování společnosti k *Utopii*, která je vizí něčeho lepšího, než je to, co mají lidé k dispozici.

Pojem *Utopia* používá Jarvis ve svém díle v souladu s vymezením *Collins English Dictionary*⁶⁸ jako označení pro vizi společnosti, státu nebo obecně místa na zemi, které je považováno za perfektní nebo ideální (Jarvis 2008, s. 7). Taková společnost má být založena na nekonečných vizích, nekonečných snech a nekonečném učení (Jarvis 2007, s. 204). Člověk v soudobé společnosti podle Jarvise (2007, s. 203) potřebuje nekonečné sny náboženského, politického a ekonomického charakteru, které mu pomohou zvládat každodennost prostřednictvím učení. To je dáno zejména charakterem obsahů, které se učíme a které pak žijeme. Učení a život jsou jednotné entity, které tvoří lidské interakce a zakládají společnost. Lidem je imanentní touha po společnosti dokonalé, a proto chtějí znát zákonitosti svého učení, aby takovou společnost mohli vytvořit. Lidé jsou totiž mnohem více než jen racionální bytosti, (Jarvis 2013b) proto potřebují filosofii učení.

Příkladem, na němž lze ilustrovat Jarvisův imperativ utopie, je jeho odmítání soudobého systému vzdělávání, který je podle jeho názoru založen na omylu. (Jarvis 2012b). V první

⁶⁸ *Collins English Dictionary* [online] Dostupné z: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

řadě je podle Jarvise nutné si uvědomit, že zkušenost učení je vysoce individuální a uvědomovaná. Proto je nutné odmítnout tezi, že existuje něco jako skupinové učení. Skupiny se neučí, je to jedinec, kdo prochází procesem učení. Učení je v základu veškerého vyučování, na kterém jsou postaveny principy systému vzdělávání.

Pokud se učíme něčemu novému, je třeba si klást otázku, kde v nás proces učení probíhá. Jarvis se ptá, zda odpovědí na ono „kde“, je „v těle“, nebo „v mysli“, nebo snad někde jinde. Mnozí by odpověděli, že proces učení probíhá v mozku. Podle Jarvise je toto odpověď, která neodpovídá současnému stavu vědění v neurologii a dalších disciplínách přírodních věd, které umí sice popsat momenty zapojování jednotlivých mozkových center, umí charakterizovat nervové vzruchy, ke kterým dochází, ale nevypovídají tím nic o procesu učení. Podobná situace nastane, pokud budeme tvrdit, že učení je otázkou paměti. Jarvis pátrá po metafyzické stránce této odpovědi a říká, že vzpomínky jsou velmi komplexním fenoménem, který je nejspíše uložen v čase a nikoli v těle. Žádná z přírodních věd a ani psychologie zatím totiž „úložiště“ vzpomínek v lidském těle nenašla. Proto Jarvis tvrdí, že vnímat vzpomínky a paměť jako základní stavební kameny učení je správné, ale musíme také správně uchopit jejich vlastní podstatu. Ta není nijak měřitelná či (zatím) uchopitelná pomocí nástrojů přírodních věd (*physics*), proto je nutno jít v jejich zkoumání hlouběji do oblasti za přírodou (*metaphysics*).

Jarvis z toho důvodu vnímá **filosofii učení** jako základní disciplínu svého zkoumání a také jako východisko teorií učení, které vyúsťují v požadavky kladené na vyučování a celý vzdělávací systém. Právě fakt, že tyto principiální otázky učení byly dosud ve vědě ignorovány, vedl k tomu, že celý systém vzdělávání je postaven na omylu – na chybně formulovaných základech procesu učení. Jarvis tím míní mylný základ systému vzdělávání uložený v poznacích přírodních věd, tedy v tom, co je měřitelné, hmatatelné. Ideálně bychom měli základy pro náš vzdělávací systém hledat ve filosofii, metafyzice a vrátit se zpět k primárním (a současně všeobjímajícím) otázkám lidské existence. Jarvis ilustruje svá tvrzení příkladem učení se chutím, vůním, barvám apod. Smyslové vjemy jsou významnou součástí našich zkušeností a také se jim učíme. Jarvis argumentuje, že procesy učení se vůním, barvám, chutím atd. se zcela vymykají chápání základní vědy o učení, kterou je behaviorismus. Na behaviorismu byl vystavěn systém výuky na školách a v jeho základech stojí měřitelné pojmy, které mohou být operacionalizovány. Jinými slovy to, co není měřitelné a pozorovatelné, nemůže vstupovat do procesu vyučování a v teoriích učení se o těchto elementech nedočteme. Jarvis dovozuje, že pokud se teorie učení nezabývá učním se smyslovým vjemům, znamená to, že v teoriích učení chybí významná část poznatků o procesech učení jako takových. Teorie vyučování jsou postaveny na základech, které neodpovídají celé realitě těchto procesů. Proto se učitelé ve školách potýkají s mnoha praktickými problémy. Jejich „pracovní nástroje“ jsou totiž postaveny pouze na dílčí znalosti učení a vedou k omylům.

Zkušeností učení je dle Jarvis (2013) založeno na externím tlaku okolností, které nutí člověka neustále přehodnocovat dosud naučená schémata orientace ve světě. Ony zkušenosti ve světě pak získává zvláště tzv. „I“ (nesocializované já) a „Me“ (reflektující, socializované já). Nikdy nejde o součinnost obou stránek osobnosti člověka. V případě, že osobnost člověka rozdělíme na tyto dvě složky, musíme si nutně položit otázku vědomého a ne-vědomého učení. Jarvis trvá na tom, že pokud chceme hovořit o učení, musí být přítomno vědomí. Člověk se dostává do situace, kdy má pocit, že se něco naučil „mimoděk“, bez přítomnosti plného vědomí (zapamatuje si ulici, o které ani neví, že tam byl). V takovém případě nehovoříme dle Jarvis o učení bez přítomnosti vědomí, ale musíme si položit otázku, v jaké podobě bylo vědomí procesu učení přítomno. Zda v okamžiku působení vjemu, či v okamžiku učení se z vjemu, který působil v minulosti.

Celkově lze říci, že nová Jarvisova teorie učení založená na metafyzice v duchu filosofických tradic klade relevantní otázky, zpochybňuje dosud přijímaná fakta a touží obsáhnout fenomén učení opravdu komplexně. Tím se stává utopickou.

4 Vztah díla Petera Jarvise k české integrální andragogice

V této kapitole představuji **andragogický diskurz v teorii Petera Jarvise** s přesahem k české integrální andragogice. Formulace Jarvisova andragogického diskurzu znamená, že vymezím to, co Jarvis říká, když mluví o andragogice, jak to říká a z jakých zdrojů jeho „mluvení“ o andragogice vychází. Pokud zde hovořím o **diskurzu**, mám na mysli diskurz jako specifickou formu sociálního jednání zachycenou v podobě textu (Vávra 2006, s. 52), který vzniká jako sociálně a současně kognitivně ukotvený systém praxe, a zároveň existuje jako strukturované fixace významu. (Dijk 2001, online) V tomto smyslu může diskurz vést k reprodukci nebo legitimizaci stávajícího pojetí, což je proces, který zde nazývám vztahem k české integrální andragogice. Následující kapitola odpovídá na otázku, **do jaké míry Jarvisův andragogický diskurz reprodukuje či legitimizuje soudobý diskurz české integrální andragogiky**. Jedná se o celkové shrnutí přínosu této disertační práce pro českou integrální andragogiku na základě zprostředkování a rekonceptualizace teorie Petera Jarvise uvedené v předchozích tematických kapitolách.

4.1 Andragogika jako věda, pole praxe a studijní obor

V Úvodu své disertační práce jsem specifikovala, že způsobů, kterými lze uchopit pojem andragogika je více. Také jsem specifikoval, že vycházím tzv. olomouckého pojetí, jak je někdy označována andragogika integrální. Tu v intencích této disertační práce definuji jako transdisciplinární vědu, která zaujímá specifické postavení v prostoru humanitních věd (Bartoňková 2004, s. 3). Je to věda o optimalizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny (Šimek 2005, s. 291) a také „věda o vyrovnávání se člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi“ (Bartoňková 2004, s. 3). Šimek (2006, s. 97) hovoří o nepedagogické vědě o výchově, přičemž pojem výchova je zde uvažován v širokém pojetí jako sociální funkce (Jochmann 1992, s. 17)⁶⁹. Všechny zmíněné koncepce se tradičně opírají o odlišení andragogiky jako vědy, pole praxe a studijního oboru (Bartoňková – Šimek 2002, s. 5), které jsou označovány také jako modalities andragogiky (Dočekal 2011). Rozlišení na dílčí modalities pomáhá porozumět komplexnosti optiky, kterou andragogika nabízí.

Z uvedených vymezení (která jsou detailněji argumentována v textu přílohy č. 3) vyplývá, že andragogika se dotýká sféry věd humanitních, sociálních věd a věd o výchově (Dočekal 2011). V české integrální andragogice tuto oscilaci popisuje Bartoňková (2004) pomocí analogie Foucaultova andragogického kyvadla, které se pohybuje v prostoru nazývaném trojhran vědění a andragogika zde „své místo nachází v mezerách mezi oblastmi, mezi které patří sociologická, psychologická, jazyková a andragogická oblast“ (Bartoňková,

⁶⁹ S ohledem na uvedené autory integrální andragogiku označuji také pojmem olomoucké pojetí andragogiky, což je v souladu např. s vymezením Benešovým (1997, s. 34).

2004, schéma č. VII). Centrem zájmu integrální andragogiky je člověk, je to věda o člověku, pro člověka a jejími realizátory jsou lidé.

Optikou strukturního funkcionalismu a jeho důrazu na sociální funkce je andragogika vědou vznikající zevnitř sociálního systému. V opačném případě by nebyla efektivním nástrojem pro své cíle a nebyla by vědou humanitní. Její poznání je strukturováno smyslem a významem, který jí dává člověk v roli výzkumníka-vědce, objektu-respondenta zkoumání a uživatele praktických aplikací vědeckých poznatků. Svět, který před námi leží, sám o sobě nemusí být nutně strukturován, ale právě smysl a význam sdílený v jazyce jej strukturuje a činí i vědecky poznatelným (Šmausová 2006, s. 11–12). Sociální funkci výchovy tedy v integrální andragogice zkoumáme jako humanitní vědci, tzn. se zaměřením na člověka, nikoli na strukturu za současného užití pojmového dědictví strukturního funkcionalismu.

Z předchozích částí této disertační práce vyplývá, že i Peter Jarvis apeluje na humanistický přístup k tématu učení, současně zohledňuje sociální faktory a usiluje o formulaci komplexní teorie učení, čímž se vymezuje vůči vědám o výchově. V centru jeho pozornosti je člověk v celé složitosti svého žití, a proto veškeré výdobytky vědy mají zohledňovat fakt, že jejich příjemcem bude opět člověk. Subjektem teorie učení je člověk se svými specifickými potřebami a vůči kterému je nutné formulovat vědecké závěry tak, aby se vědci neodchylovali od humanistického poslání, které, jak jsem specifikovala výše, mají.

Jarvisova komprehensivní teorie učení, stejně jako integrální andragogika usilují o status vědní disciplíny, která se specifickou optikou dívá na společenské jevy, společenské procesy a změny, kterými pocházejí. Současně jde v obou případech o disciplíny, v jejichž centru stojí člověk, od něhož odvozují svou metodologii, ke kterému vztahují poznatky a z jehož každodenní praxe čerpají témata pro výzkum (základní body vymezení české integrální andragogiky dle Bartoňková 2004, s. 50–51).

Jarvis, jak jsem uvedla výše, se ve svém díle vyrovnává s pojmem andragogika, se kterým se seznámil na základě studia původního díla Malcolma S. Knowlese. Knowlesovo pojetí andragogiky ze 70. a 80. let 20. století je od soudobého českého poněkud odlišné. Z toho důvodu je nutné v této kapitole ukázat, jakým způsobem se Jarvis vyrovnává s knowlesovskou andragogikou a jaké konceptuální přesahy lze formulovat pro soudobou českou andragogiku integrální. Rozdíl mezi těmito dvěma prizmaty andragogiky jsem definovala v Úvodu disertační práce. Spočívá zejména v šíři, v jaké je definován předmět andragogiky.

Knowlesovská andragogika musela dle Jarvisova názoru (1985a, s. 45) vzniknout právě v 60. letech 20. století, kdy společnost procházela silnými strukturálními změnami. Andragogika mohla „začít existovat“ podpořena filosofií dané doby (Jarvis 1985a, s. 46, uvozovky v originále). V tomto argumentu se odráží Jarvisova strukturálně funkcionalistická sociologická perspektiva, neboť dodává, že andragogika vyvstala v době,

kdy společenské struktury byly určujícími silami filosofie, která byla podkladem pro teorii, a jejíž vlastní struktury odrážely struktury širší společnosti (Jarvis 1985a, s. 47). Právě díky tomu, že andragogika jako teorie vznikla v době rozmachu inovací, které se staly stabilními kulturními fenomény, mohla i ona nabýt této kvality. Andragogika byla pro Jarvise (2004, s. 130–131) koncepcí, která vyrostla z určitého specifického období, byl to diskurz odpovídající na poptávku dané doby či společnosti v určité vývojové fázi, který však získal jistou popularitu v odborných kruzích. Jarvis, jak bylo uvedeno výše, stále zdůrazňuje, že andragogika není vědou v tom slova smyslu, ve kterém je pojem vědy tradičně chápán. Zdůrazňuje, že **andragogika je primárně pole praxe**.

Andragogika také může být podle Jarvise (2011a) využita jako termín, kterým lze vyjádřit podstatu vědění, jež se věnuje vzdělávání dospělých ve stejném smyslu, jako pedagogika může být užívána k popisu podstaty znalostí o vzdělávání dětí. Jarvis oceňoval, že Knowles byl významným praktikem v oblasti vzdělávání dospělých a že některé z bodů, které v této oblasti formuloval, byly založeny na humanistických ideálech vzdělávání obecně. Je významné, že tyto body jsou od té doby diskutovány v rámci andragogického teoretického kontextu, a přestože andragogika není podle Jarvise teorií učení dospělých, její implikace jsou poměrně zásadní pro praxi výuky dospělých.

Olomoucké pojetí integrální andragogiky a jeho představitelé jakoby v tomto ohledu vedli s Jarvisem spor. Když Jarvis (2011b) říká, že andragogika není věda, tak současně zdůrazňuje, že je to pole praxe, a oblast studia takového pole („*field of practice*“ – „*field of study*“). Dále tvrdí, že každé zaměstnání⁷⁰ něco takového obsahuje. Na další rovině vědecké abstrakce Jarvis pracuje s pojmem akademická disciplína. Ta slouží jako nástroj ke studiu onoho pole praxe, je jakousi perspektivou nad polem praxe. Jejím typickým znakem je, že je legitimizována prostřednictvím vědeckých či výzkumných pracovišť na univerzitách. O další krok výše je věda identifikovatelná na dvou úrovních: tvrdá věda („*hard science*“, někdy říká „*pure science*“ – čistá věda, Jarvis 2011b), která věrně a objektivně popisuje realitu, a sociální věda, která také popisuje realitu, ale k objektivitě a přesnosti se pouze přibližuje. Základním znakem sociální vědy je podle Jarvise (2011b) interpretace neboli fakt, že její teorie a výzkumné závěry nenabízí poznání reality jako takové, ale poznání zprostředkované lidskou perspektivou v realitě.

Pro ilustraci své vědecké perspektivy, ze které pohlíží na andragogiku, uvádí Jarvis následující příklad: „*mohu mít sociologii andragogiky, mohu mít filosofii andragogiky, ale nemohu mít andragogiku sociologie, či andragogiku filosofie. Andragogika může být a je sama předmětem zkoumání, ale nikdy nemůže být subjektem – nositelem vědeckého výzkumu*“ (Jarvis 2011b)

Jarvis se ve své argumentaci opírá o strategie, které Dijk (1993, online) označuje za dva základní nástroje tvorby diskurzu. Jsou to legitimizace (jejími dílčími kroky jsou

⁷⁰ Zaměstnání odlišuje od profese jako práci, která ještě neprošla profesionalizací (Jarvis 1983a).

racionalizace, narativizace a univerzalizace) a polarizace. Jarvisovo pojetí andragogiky jako pole praxe obsahuje racionalizace – zdůvodňování užitečnosti jím postulovaných norem a zákonitostí ve vnímání vědecké soustavy. Dále obsahuje narativizaci, neboli strategii, kdy Jarvis odkazuje na tradice, uznávané vzory a authority. V neposlední řadě lze rozlišit univerzalizace, které umožňují vnímat výhody prezentace tématu, kterou předkládá právě Jarvis (zde například bezpečně definované hranice tradiční vědy apod.). Polarizace se v Jarvisově výkladu projevuje mj. kladením důrazu na nesmiřitelnost rozdílů mezi teorií a praxí v andragogice, kde poukazuje na nežádoucí vliv praxe na teorii, čímž se pokouší tuto nesmiřitelnost podpořit. Polarizace znamená vytváření prostoru takzvaného „my“, ve kterém se nachází věda, a prostoru „oni“, což je nevědecká praxe⁷¹. Tímto způsobem Jarvis vytváří konzistentní a kompaktní diskurz, jímž se snaží vymezit vůči české andragogice. Jak ukáží dále v textu, jsou to paradoxně tytéž nástroje, které jej s českou integrální andragogikou sblíží.

Na základě systematického chronologického přehledu Jarvisova díla, jehož výstupy jsou uvedeny v předchozích kapitolách, jsou Jarvisovým „my“ sociální vědci. Na přednášce v Olomouci v roce 2011 (Jarvis 2011b) svoji vědeckou pozici Jarvis specifikoval a řekl, že sám sebe považuje za **sociálního vědce v praktickém**, nikoli v akademickém slova smyslu. Zdůraznil, že dává přednost setkávání se s lidmi a rozmlouvání s nimi. Nazýval se nejčastěji sociologem, byť zmínil také další akademické disciplíny, v nichž získal vysokoškolské vzdělání a na jejichž poli realizoval četné výzkumy (např. teologie, psychologie, management a další). Jarvisův vědecký diskurz tedy také osciluje mezi vědou, akademickou disciplínou a polem praxe, přičemž se nebrání žádnému užitečnému úhlu pohledu, který mu přináší komplexnější a úplnější poznání o lidském učení. Jeho specifikace vlastní vědecké pozice jako „prakticky orientovaného sociálního vědce“ je také velmi podobná pozici andragoga, který usiluje nejen o teoretické poznání, ale zejména o praktickou užitečnost svých poznatků.

Také andragogika jako studijní obor na univerzitách je Jarvisem vnímána jako obtížně uchopitelná. Ve svých pracích z 80. let 20. století se zaměřil na charakteristiku kurikula ve vzdělávání vzdělavatelů dospělých a požadavky na profesionální vzdělavatele. Závěry z výzkumů realizovaných mezi studenty oboru vzdělávání dospělých tvořily „jen“ kontext jeho úvah o vzdělávání dospělých nebo učení jako takovém, a to spíše v kvantitativním a statistickém slova smyslu (např. Jarvis 2004, s. 315–326). Na praktickém příkladu situace ve Velké Británii Jarvis ukazuje, že andragogika nemůže být považována za čistou vědu v tradičním slova smyslu, jelikož např. právě ve Velké Británii již nemá místo na akademické půdě (Jarvis 2011a, 2011b). Současně situace utlumování vědeckých a výzkumných aktivit v oblasti vzdělávání dospělých v době ekonomických krizí podle Jarvise ilustruje silnou provázanost vzdělávání a učení se strukturami společnosti, a to zejména mocenskými. Především, že v následující kapitole budu i tento prvek Jarvisovy argumentace považovat

⁷¹ Diskurzivní model studia Jarvisova díla uvádím podrobně ve své rigorózní práci. Thelenová 2011 [online] Dostupné z: http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/doktorandska-knihovna/thelenova_rigo.pdf

za jeden z aspektů integrujícího přístupu k předmětu zkoumání jeho komprehensivní teorie učení.

Andragogika podle Jarvise zahrnuje ideologickou perspektivu, kvůli níž ji v 80. letech 20. století odmítal jako označení pro akademickou subdisciplínu, jejímž předmětem by bylo vzdělávání dospělých. V současné době, kdy se kloní k utopickým vizím ve vztahu ke společnosti, v níž bude hrát dominantní roli opravdové poznání lidského učení, se jeho názor mění. Andragogika je pro Jarvise (2011b) idealistická a humanistická současně, proto je nyní částečně akceptovatelná.

V kapitolách dvě a tři této disertační práce jsem představila klíčové teoretické koncepty díla Petera Jarvise, které ukazují na přítomnost optiky typické pro sociální vědy, humanitní vědy i perspektivy akademických disciplín v jejich výzkumném sepětí s praxí. Ukázala jsem, že Jarvis realitu profesního vzdělávání, vzdělávání dospělých a učení nejen popisuje, ale také vůči ní formuluje zásadní imperativy. Například mluví o vzdělávání dospělých jako o společenské instituci, jejímž smyslem má být vytváření „lepší společnosti a lepší budoucnosti pro její členy“ (Jarvis 2009, s. 212).

Lze říci, že se Jarvis vůči svému předmětu zkoumání chová normativně a že jeho teorie je vystavěna jako interdisciplinární, transdisciplinární a že má specifické místo mezi humanitními vědami, v jejichž centru je člověk. V následující závěrečné kapitole proto formuluji hlavní body Jarvisova diskurzu integrální andragogiky tak, jak vyplývají z mnou provedeného teoretického výzkumu.

4.2 Shrnutí – Jarvisův diskurz integrální andragogiky

Na stránkách této disertační práce průběžně zdůrazňuji současný vědecký záměr Petera Jarvise, kterým je formulace komplexní – ucelené – teorie lidského učení, která bude v konečném důsledku teorií základní. To znamená, že tato teorie nám umožní poznat skutečné principy a procesy učení tak, abychom byli schopni docenit jejich význam pro člověka i pro celou společnost. Současně Jarvis očekává, že na základě takové teorie dojde na všech úrovních k transformaci systému vzdělávání, který je dílčí strukturou společnosti a jeho proměna způsobí změnu společnosti jako celku. Lze tedy říci, že svým teoretickým dílem směřuje ke stále intenzivnější integraci celé koncepce, kterou lze vnímat ve třech hlavních rovinách:

1. integrace **předmětu** zkoumání komplexní teorie učení směrem ke společnému jmenovateli, kterým je humanita a humanizace,
2. integrace **vědecké** optiky a **metodologie** zkoumání předmětu zájmu komplexní teorie lidského učení,
3. integrace **subjektu** zkoumání či aktéra intervence, který je subjektem zkoumání a zároveň subjektem společenské inovace, kterou komplexní teorie učení přinese.

Vycházím z předpokladu, že Jarvisova koncepce je analogická koncepci integrální andragogiky v olomouckém pojetí tak, jak jsem o tom pojednala v předchozí podkapitole. Pro potřeby následujícího textu upřesňuji, že integrálnost andragogiky „vztahujeme nejen na její diferencovaný předmět, ale i na metodologii, na metodiku empirického andragogického výzkumu a především na objekt andragogického působení, na člověka v kontextu sociální změny“ (Šimek 1995, s. 23). V tomto slova smyslu představím podrobněji jednotlivé body integrující teorie Petera Jarvise, čímž dokončím prezentaci Jarvisova diskurzu integrální andragogiky.

Ad 1 Integrace předmětu.

Předmětem Jarvisova zájmu je lidské učení. Nikoli učení dětí, nebo učení dospělých. Jarvis dospěl k závěru, že učení je základní vlastností lidského života a nemělo by žádný – ani teoretický, heuristický či praktický – význam zkoumat učení různě dle vybraných charakteristik jedince. Člověk je komplexní bytost, jejíž hlavní charakteristikou je, že je celoživotním aktivním učícím se. Jednotlivé parametry učení, které zkoumal od počátku své vědecké dráhy, nutně vedou právě k takovému sumativnímu závěru. Kapitola dvě této disertační práce reprezentuje diachronní přehled Jarvisova zkoumání procesů vzdělávání a učení, které byly nutným předstupněm Jarvisovy komprehensivní – a tedy integrující – teorie lidského učení.

Učení samo o sobě pro potřeby své komplexní teorie Jarvis definoval (2006a, s. 12–18) jako *kombinaci procesů v člověku jako celku – v těle (genetický, fyzický a biologický proces) a v mysli (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, emoce, víra a smysly) – při nichž osoba prožívá společenské situace, jejichž vnímaný obsah se poté kognitivně, emočně a prakticky (či jakoukoli jejich kombinací) přemění a integruje do individuální biografie, což má za následek změněnou či více zkušenou osobu*. Integrující přístup je zde jasně patrný. Jarvis toto východisko dále rozvíjí a ptá se, jak lze učení chápat skutečně, v jeho podobě funkce života.

Hlavním úkolem pro komplexní teorii učení je vytvoření definice učení jako funkce života a formulace metod jeho pozorování. Tento úkol bude podle Jarvise velmi nesnadný z mnoha důvodů. Jedním z nich je nemožnost zkoumat předvědomé učení pomocí nástrojů tvrdé nebo čisté vědy. Současně je to právě předvědomé učení (viz kapitola 3.2.5), které dosud zkoumáno nebylo a které v sobě ukrývá odpovědi na řadu otázek učení vědomého. Jako příklad Jarvis (2013) uvádí tlukot srdce, který jsme se naučili rozlišovat jako jeden ze základních typů zvuku a zároveň tlaků a je všeobecně považován za univerzálně rozlišitelný. Jarvis říká, že to ukazuje na existenci procesu učení ještě před narozením. Předvědomé učení je podle Jarvise jedním ze základních předpokladů a zároveň úskalí pro pozorování učení.

Dalším úskalím, a zároveň výzvou pro Jarvisovu komplexní teorii učení, je pojem *Mind* (mysl nebo také vědomá mysl). Jarvis říká, že lidé mají „*mind*“, které je zodpovědné za

učení a vzdělávání. Víme, že existuje, ale nevíme, kde je umístěno, a proto nevíme, jak jej zkoumat. Proto nemůže existovat čistá věda o učení. Pokud bychom však koncept „mind“ jako základního nástroje učení pro jeho obtížnost zkoumání odmítli zohlednit jako předmět zájmu komplexní teorie učení, museli bychom základní parametr lidského učení hledat jinde. Jarvis doslova řekl (2013), že pokud vědec nevěří v existenci „mind“, pak je to už jediné tělo, které musí vnímat jako nástroj učení. Zde pak naráží na otázku tzv. *bodily learning* (v češtině zpravidla uváděno jako *inkorporace*), které pro něj ovšem nehraje tak významnou roli a má být předmětem zkoumání biologie, fyziologie aj.

Integrace v předmětu zkoumání se objevuje také v Jarvisově pojetí **cyklického** vztahu mezi učením a sociální změnou. Učení vede ke změně osoby, která svým jednáním mění kulturu a potažmo společnost, čímž vytváří podmínky pro nevyhnutelné další učení. Obecně lze říci, že přijetí cyklické perspektivy k vysvětlení předmětu zájmu, způsobů jeho zkoumání a subjektů, které akceptují výsledky takového procesu, je integrujícím momentem Jarvisovy teorie.

Posledním významným bodem integrace Jarvisovy teorie učení s ohledem na její předmět je základní proces učení, kterým je mezilidská **interakce**. Učení totiž znamená primárně facilitaci druhých, a tím také sebe sama jejich prostřednictvím. Učení je potřeba, je to aspekt osobnosti, který osobnost integruje. Potřeby jsou na individuální rovině propojeny do pyramidy prostřednictvím procesu své aktivace. V interakci s druhými lidmi se tato potřeba projevuje a integruje s internalizovanou kulturou, která zde reprezentuje struktury a tlaky společnosti. Vztah s druhými lidmi dále znamená integraci systemickou, jelikož lidé navazují vztahy proto, aby si vzájemně obohatili život. V učení je tedy integrována celá lidská bytost včetně svého sociálního charakteru.

Procesuální otázka učení jako funkce života vede Jarvise k základním filosofickým otázkám interakce, která se nutně zakládá na bytí, vědomí, identitě a dalších fenoménech. Jarvis uznává, že komplexní teorii učení, jejíž předmět je takto košatý a zasahující do mnoha z pohledu tradice nekompatibilních vědeckých způsobů zkoumání, nebude snadné formulovat. Součástí zmiňované teorie bude také integrující přístup k vědecké metodě a interdisciplinární i transdisciplinární spolupráci, která z dosud řečeného vyplývá. Některé její dosud nezmiňované body sumarizují dále v textu.

Ad 2 Integrace vědeckého přístupu a metod zkoumání.

Jarvis studuje procesy, které jsou součástí lidského učení od doby před narozením až do posledních okamžiků lidského života, a chce formulovat teorii vzdálenou dřívějším nesystematickým a převážně psychologickým a psychologizujícím studiím. Jarvis tvrdí, že učení je existenciální, a proto jeho studium musí být komplexní a interdisciplinární (Jarvis 2006b, s. 5).

Jak jsem již uvedla, Jarvis zohledňuje širokou škálu teorií lidského učení z hlediska komplexní teorie, kterou vytvořil během desetiletí strávených studiem lidského učení. Teorie učení není spojována pouze s tím, co se naučíme, ale týká se samotného lidského žití – učení je zároveň experimentální a existenciální. Dosavadní teorie adoptovaly náhled zejména filozofický a psychologický, ačkoli člověk žije ve společnosti a jeho učení je ovlivněno sociálními tlaky, které zažívá. Proto Jarvis požaduje integraci sociálních věd⁷², zejména sociologie. Jarvis po roce 2000 jako centrální nabízí optiku filosofickou a sociologickou s přesahem a odkazy na ekonomiku, politiku a jejich teoretické reflexe. Pracuje kontinuálně a také reflexivně, vždy zohledňuje své starší texty a navazuje na jejich výstupy aktuálními poznatky nových oborů.

Ve svých monografiích několikrát zdůraznil roli tzv. vzdělávací či edukační gerontologie. Ta může patřit mezi ony obory, které mají být integrovány do vědecké optiky jeho komprehensivní teorie učení, a současně je ukázkou integrace v předmětu zájmu takové teorie. **Edukační/Vzdělávací gerontologie**⁷³ se vztahuje ke zkoumání vzdělávání ve třetím věku (Jarvis 1985a, s. 133) a její rozvoj zaznamenal Jarvis v 60. letech 20. století. Na Univerzitě v Surrey byla edukační gerontologie nabízena ve formě magisterského studia, na jehož formování a realizaci se Jarvis podílel a také zde vyučoval (Jarvis 2001a, s. 2). Vzdělávací gerontologie vznikla jako akademická subdisciplína, kterou si vyžádaly společenské změny směřující k růstu významu vzdělávání ve třetím věku. Je to subdisciplína, jejíž předmět zájmu náleží současně do oblasti gerontologie a do sféry výzkumů vzdělávání dospělých. Formulace vzdělávací gerontologie byla pro Jarvise (2001a) jedním ze signálů, že učení v celé délce, šířce a hloubce lidského života nemůže být zkoumáno jedinou vědou ani akademickou disciplínou, jelikož jde o velmi složité pole praxe, které má kořeny v samotné lidské podstatě, v podstatě lidské existence a života. Formulace edukační gerontologie také ukazuje, že se Jarvis nebrání spolupráci vědy, akademické disciplíny a odborníků z praxe. Integruje tedy různé roviny abstrakce lidského poznání.

Jarvis ve své ucelené teorii učení požaduje interdisciplinární optiku, kterou považuje za nezbytnou pro porozumění učení. Ta by pak měla zahrnovat všechny vědy a disciplíny, od těch, které se „nabízejí“, jako je psychologie a sociologie, až po ty méně očekávané, jako příklad uvádím tzv. **farmakologii** vzdělávání.

⁷² Jsou to současně prvky zkoumání moderní sociální teorie, která je označuje za jevy, které nejsou vysvětlitelné pouze pomocí nástrojů psychologie (Harrington 2006, s. 38). Moderní sociální teorie je označením pro soubor teorií, které se v mnohém překrývají s označením humanitní věda a jejichž smyslem je zkoumání společenských jevů v co nejširším kontextu.

⁷³ V Česku a na Slovensku je inspirativní např. pojetí HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 1. vydání. Praha: Educe Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7. a HATÁR, Ctibor. *Seniari v systéme rezidenčialnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. 1. vydání. Praha: Rozlet ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2011. ISBN 978-80-904824-1-8.

Farmakologie vzdělávání a učení bude součástí Jarvisovy nové teorie učení v jeho celku. Existují totiž léky, které umožňují dosahovat nových dimenzí učení prostřednictvím posilování paměti, paměťových procesů a jiných psychických funkcí. Tím zcela mění průběh, principy, nástroje a výstupy učení, včetně jeho efektivity. Nelze odhlížet od potenciálu, který farmakologie učení nabízí pro porozumění principům skutečného učení. (Interview with Professor Peter Jarvis 2009, online).

Významným tématem v oblasti metodologie výzkumů ve vědě obecně a také v jeho budoucí komplexní teorii učení je pro Jarvise **vědecká etika**. Tím se stává Jarvisova teorie nejen inspirativním počinem, ale také významným imperativem, jelikož v českém vědeckém prostředí se nejedná o téma příliš populární, či detailně zpracované⁷⁴. Součástí Jarvisovy vědecké etiky je integrace teorie, praxe a výzkumu. Jejich propojení znamená systematickou reflexi jedné z forem učení, kterou je vzdělávání. To se podle Jarvise nesmí stát nástrojem manipulace utlačivých sil ve společnosti. Vzdělavatelé, vědci i akademici mají rozumět potřebám lidí a nesou zodpovědnost za to, aby společenské instituce pomáhaly jejich naplňování. Proto platí, že vše, co Jarvis prezentuje jako poznatky své komprehensivní teorie učení, vztahuje současně k obecnému účelu, ke kterému má jeho vědecká teorie sloužit. Tím je posilování morálky a humanity na úrovni jedince i celé společnosti.

Ad 3 Integrace subjektu zkoumání a intervence.

Integrace teorie v subjektu zkoumání a subjektu intervence znamená podle Šimka komplexní směřování poznání k jedinci v situaci. Šimek označil za objekt integrální andragogiky dospělého jedince jako sociálního aktéra, nikoli pouze jako dospělého v krizové životní situaci, nebo s nějakým handicapem (Šimek 1995, s. 98), ale podobně jako Jarvis (2009) vnímá subjekt svého zkoumání komplexně, celostně a jako svébytnou, svobodnou bytost (Jarvis 2009). Ještě obecněji mohu hovořit o tom, že za subjekt integrální andragogiky bývá označována sociální změna, jelikož se jedná o základní rozměr všech sociálních situací, v nichž se realizuje sociální aktér. Integrální andragogika užívá pojem subjekt tak, jak je v jiných vědách používán termín objekt. Subjekt je vlastně objektem zájmu andragogiky, který je však vždy vnímán jako subjekt, neboli autonomní svébytná osobnost, která je nadaná autenticitou a individuální identitou a ke které jsou směřovány praktické výsledky andragogického zkoumání.

Jarvis integruje subjekt svého zkoumání do podoby člověka, který disponuje lidstvím a jeho učení je základní nevyhnutelnou potřebou, jež směřuje člověka k vlastní

⁷⁴ Databáze odborných publikací Google Scholar nenalezla po zadání požadavku „etika humanitních věd“ ani jeden text, po zadání požadavku „etika sociálních věd“ byl nalezen jediný článek. V situaci širokého vyhledávání touto databází bylo zjištěno, odkazy na etiku v humanitních vědách (které ovšem zahrnují i články na téma etika v ošetrovatelství apod.) a odkazy na etiku v přírodních vědách jsou vůči sobě ve vzájemném poměru 1:2. Jistě se nejedná o výsledek reprezentativního šetření, ale o ilustrativní zjištění, které inspiruje k dalšímu zamyšlení nad touto situací.

transcendenci. Právě důraz na takový sebezpřesah subjektu vede Jarvise k imperativu integrujícího zkoumání učení.

Jarvis toto ilustruje například svými výhradami vůči zařazení pojmu sociální kapitál do věd o vzdělávání a výchově. Říká, že neexistuje cosi takového jako lidský kapitál nebo sociální kapitál, jelikož lidský potenciál a vztahy nelze redukovat na zdroje pro tržní ekonomiku. Existují lidé, kteří k sobě cítí vztah a nabízejí navázání vztahů s ostatními proto, že chtějí vyjít vstříc vzájemným potřebám a navzájem si obohatit život. (Jarvis 2009, s. 199)

Interdisciplinarita a transdisciplinarita jako charakteristiky Jarvisovy komprehensivní teorie učení vedou k tomu, že v centru zájmu je člověk v celé délce, šířce a hloubce svého života, přičemž zohledňuje již prenatální vývoj jako součást procesu učení. Taková teorie učení nabývá až idealistických, a jak jsem již uvedla, utopických obrysů, které v mnohém připomínají vizi tzv. prorocké kultury, kterou v andragogice prezentuje Leirman (2009 online), s jehož dílem je Jarvis také obeznámen, byť se o prorocké kultuře nezmiňuje. Následující řádky naznačí idealistickou až utopickou povahu imperativů, které vyplývají z Jarvisovy integrace v subjektu komplexní teorie učení.

Jelikož lidské bytosti se stále učí, musí být podle Jarvisova (2001b) názoru společnost učící se a současně musí být procesem v rámci neustále nedokončeného projektu lidskosti. Konečným smyslem úsilí o poznání lidského učení je **dobrý život a dobrá společnost**. Lidé jsou ve své podstatě dobří a svědomití a správné porozumění procesům učení umožní ovlivňovat fungování společnosti tak, aby docházelo k posilování právě těchto vlastností, které Jarvis v komprehensivní teorii učení vnímá také jako naučené.

Pokud ve společnosti nastávají konflikty nebo jiné negativní jevy, je to proto, že lidé své dobré úmysly v ovlivňování ostatních (například pomocí vzdělávání) nemohli naplnit. Například proto, že jim byly do cesty položeny překážky v podobě nefunkčních institucí, organizací apod., které jsou ovlivňovány trhem. Trh je totiž institucí, která je s morálním dobrem v rozporu, a trh eliminuje přirozený prostor pro společné blaho a dobro. Jarvis proto požaduje, aby věda napomáhala úsilí o možnost docílit společnosti, ve které je každý schopen být osobností a dosahovat autenticity, neboli dobré společnosti, ve které lze žít dobrý život.

Podle Jarvise (1997) existuje jen jedno univerzální dobro, ke kterému mohou lidé i společnosti směřovat tím, že si budou kriticky vědomi této situace a budou se vzájemně ovlivňovat v procesech učení tak, aby docházelo k osvojování co možná největšího množství hodnot, které jsou s tímto jediným dobrem v souladu.

To, co je pro člověka dobré natolik, že to již Jarvis dále nezpochybňuje, je učení. Učení je pro člověka dobré, probíhá neustále a neustále klade důraz na mezilidskou interakci, protože lidský život probíhá v dialozích. Jarvis (2009, s. 175) prosazuje tzv. agapeismus jako univerzální hodnotu lidských vztahů. Agapeismus je univerzální dobro, je vždy dobré starat se o druhé. Tomuto jsme se naučili předvědomě zkušeností před tím, než se

rozvinulo vědomé já. Nicméně se jedná o princip, a když se jej snažíme uvést do praxe, často pro to volíme špatná řešení, pokud vůbec nějaká řešení existují. Apageistický princip je v základu celé diskuse o učení se morálním hodnotám. Jarvis ukazuje, že člověk se také učí o morálních dobrech, která nejsou univerzální a která aplikujeme v situacích jako důsledky svého každodenního života. Ani ty však nejsou naučené vždy vědomě, mohou být kategorizovány na základě analýzy jejich praktikování. Jarvis zde zaujímá existencialistickou pozici, která je v úzkém vztahu k filosofické diskusi o etice a morálním chování.

Integrace v subjektu stejně jako v předmětu a metodě jsou znaky Jarvisovy celé koncepce, nejen jeho současného směřování ke komprehensivní teorii učení. K její formulaci ostatně směřuje celé jeho dosavadní dílo, které mapovala tato disertační práce. Lze konstatovat, že její text potvrzuje předpoklad mnohých posluchačů Jarvisových přednášek a seminářů v Olomouci. Peter Jarvis a integrální andragogika si mají vzájemně co říci.

Závěr

V předložené disertační práci jsem představila dílo britského vědce, profesora Petera Jarvise. Mým cílem bylo vytvořit ucelenou monografii, a abych takto stanovený cíl naplnila, zpracovala jsem rozsáhlý materiál založený na systematickém chronologickém přehledu monografické tvorby Petera Jarvise. Metodologii a jednotlivé kroky, kterými jsem metodicky postupovala, jsem podrobně představila v kapitole č. 1. Domnívám se, že postup, který jsem zvolila, byl adekvátní zkoumanému problému i účelu zkoumání. V textu, který jsem vytvořila díky kombinaci kvantitativního rozboru založeného na kódování teoretických kategorií Jarvisova díla a následné induktivní metody rekonceptualizace původních Jarvisových kategorií, prezentuji široké spektrum poznatků zasazených do teoretického kontextu, bez kterého by nedávaly zřejmý smysl. Jedná se tedy o ucelenou epistemologii, která nabízí komplexní poznatkovou soustavu založenou na výzkumu díla Petera Jarvise.

První kapitola disertační práce, jak jsem již uvedla, je věnována vymezení metodologie, etiky a terminologie disertační práce, která vychází z původních, originálních textů Petera Jarvise dostupných pouze v angličtině. Její součástí je proto také slovníček základních pojmů, který posiluje srozumitelnost textu.

Druhá kapitola této disertační práce prezentuje diachronní přehled Jarvisovy tvorby a představení kódovaných teoretických kategorií jeho díla. Časové intervaly, které se staly rámcem dílčích podkapitol, jsem stanovila induktivně, na základě poznání dvou zlomových okamžiků ve formulaci Jarvisovy teorie. Prvním bylo vydání knihy *Paradoxes of Learning* v roce 1992, která znamenala významný obrat v Jarvisově myšlení a teoretické argumentaci, což jsem zachytila také názorně schématem č. 1 na straně 18. Jarvis v 90. letech 20. století o mnoha fenoménech, které zevrubně zkoumá ve svých monografiích a dalších textech, říká, že jsou to problémy, které jsou pro oblast vzdělávání dospělých naprosto zásadní, ale nebyla jim dosud věnovaná patřičná pozornost. Jedná se například o problematiku významu a pravdy, kterými se Jarvis mimo jiné zabývá právě v knize *Paradoxes of Learning* (1992).

Tato kniha od sebe odděluje počátky Jarvisovy tvorby, tedy 70. a 80. léta 20. století a léta devadesátá, která jsou jistou konsolidací východisek jeho budoucí komprehensivní teorie učení, které v *Paradoxes of Learning* Jarvis formuloval. Dalším bodem, který tematicky oddělil periodu 90. let 20. století od let následujících, byl rok 2001, kdy Jarvis publikoval monografii *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers*, ve které poprvé specifikoval celoživotní učení jako termín, který má být nadále ústřední kategorií pro jeho zkoumání. V této monografii také poprvé sblížuje subjekt učení a péče podobně jako Jochmann ve své koncepci subjektu výchovy pojaté coby sociální funkce a zahrnující také péči. Monografické i další dílo Petera Jarvise po roce 2001 směřuje zcela jednoznačně k formulaci ucelené teorie lidského učení, problematika vzdělávání

dospělých tvoří jeden z významných aspektů teoretického a metodologického kontextu Jarvisova bádání, nikoli však jeho jádro.

Na základě diachronního přehledu Jarvisových textů konstatuji, že jeho přínos pro českou integrální andragogiku spočívá v argumentační konzistenci a vývojové srozumitelnosti. Jarvis své prvotní argumenty vždy následně rozvíjí, doplňuje, ukazuje jejich historické souvislosti, ale nikdy je zcela nevyvrací. Jarvisova metodologie směřuje ke stále silnější interdisciplinaritě a transdisciplinaritě, kdy centrem jeho zájmu není teorie učení, ale osoba, člověk, lidská bytost, jež se učí a která je měřítkem všeho poznání o učení. Jarvisova teorie nabývá stále silnějšího morálního a etického rozměru, který považuji za inspirativní a přenositelný nejen do sféry české andragogiky, ale obecněji do všech oblastí studia lidské podstaty a směřování.

Třetí kapitola této disertační práce je založena na diachronně synchronním či synchronně diachronním induktivním vhledu do obsahu jednotlivých teoretických kategorií a ucelených konceptů, které Peter Jarvis ve svém díle prezentoval a které jsem na základě výsledků své kvantitativní analýzy rekonceptualizovala. Peter Jarvis nabízí inspiraci české andragogice ve čtyřech obecnějších teoretických konceptech:

1. oblast **vzdělávání**, včetně vzdělávání dospělých, profesního vzdělávání a jejich kontextu, které vnímá jako nutná východiska dalšího bádání v oblasti učení;
2. téma **učení**, s důrazem na jeho aktéry a proces, kterým probíhá, včetně odrazu učení v širším sociálním kontextu a jejich vzájemné provázanosti;
3. zkoumání soudobé **společnosti** se zaměřením na roli **mocenských** struktur a zejména sil vedoucích k posilování demokracie a **humanity**;
4. sféra **vědy** a **výzkumu** ve vztahu k otázkám vzdělávání a učení, včetně nabídky utopické vize budoucnosti s obrovským důrazem na **etiku** a morálku ve vědě i v praxi.

Ve všech čtyřech tematických oblastech, které se staly osnovou pro dílčí části třetí kapitoly této disertační práce, se Jarvis zaměřuje jak na popis stávající situace, tak také na formulaci imperativů pro teorii, praxi, výzkum i každodennost. Jeho koncepci je možné označit za normativní, v podobném slova smyslu jako v případě integrální andragogiky.

Předložená disertační práce ukazuje Jarvisovo dílo jako dílo vědce, který teoreticky i metodologicky integruje několik přístupů či paradigmat, na jejichž základě zkoumá svůj předmět zájmu. Jarvis je **sociolog**, jelikož jeho teorie, potažmo diskurz, který vytváří a nabízí ke sdílení také v intencích integrální andragogiky, je součástí sociálních věd. Jarvis je však také **humanitní vědec a humanista**, který do centra všeho poznání a požadavků kladených na sféru vzdělávání a učení ve společnosti staví člověka, lidskou bytost s jejími nezadatelnými právy a potřebami. Jarvis je humanitní vědec ve Foucaultovském slova smyslu. Jarvis v současné době inklinuje k tomu být **filosofem učení**, jeho komplexní teorie učení má být filosofií učení a péče.

Shrnutí vztahu české integrální andragogiky a Jarvisovy teorie jsem provedla v kapitole čtyři této disertační práce. V ní jsem formulovala analogie, které mě vedou k předpokladu, že Jarvisovo studium vzdělávání, učení a zejména jeho tendence ke komprehensivní teorii učení do diskurzu české integrální andragogiky patří.

Lze říci, že svým teoretickým dílem směřuje ke stále intenzivnější integraci, kterou jsem identifikovala ve třech hlavních rovinách:

1. integrace **předmětu** zkoumání komplexní teorie učení směrem ke společnému jmenovateli, kterým je humanita a humanizace, neustálé vznikání a posilování lidství;
2. integrace **vědecké** optiky a **metodologie** ve zkoumání předmětu zájmu komplexní teorie lidského učení, která má zahrnovat i dosud neobvyklé obory, jako např. farmakologii učení;
3. integrace **subjektu** zkoumání či aktéra intervence, který je subjektem zkoumání a zároveň subjektem společenské inovace, kterou komplexní teorie učení přinese a bude mít podobu „dobrého života v dobré společnosti“. Integraci subjektu lze vnímat také jako kvalitativně vyšší syntézu prvních dvou rovin.

Inspirací a přínosem pro českou integrální andragogiku je pojmová ukázněnost Jarvisova celého díla. Peter Jarvis v celém svém rozsáhlém díle precizně definuje základní pojmy, vymezuje se vůči pojmovým nejasnostem jiných autorů a zejména „politických“ dokumentů. Svou základní terminologii používá od 80. let 20. století v ustálených významech, vždy doplňovaných o aktuální poznatky či kontext.

Nelze tvrdit, že Peter Jarvis je andragog, ale vše, co Jarvis dosud publikoval, v české integrální andragogice významně rezonuje a je pro její diskurz inspirativní. Zmínila jsem možnosti dalšího výzkumu nejen Jarvisova díla, ale také samostatných témat, která se vztahují k učícímu se člověku ve společnosti a na která Jarvis upozorňuje. Pro tyto účely prezentuji rozsáhlé přílohy, které slouží jako materiál k další teoretické a metodologické reflexi v české integrální andragogice.

Celkovým výstupem zkoumání této disertační práce je monografický přehled teorie profesora Petera Jarvise, jejího konceptuálního a argumentačního vývoje a významu pro současnou českou integrální andragogiku.

Seznam použité literatury a zdrojů

Monografie, editorské práce a další knihy Petera Jarvise

JARVIS, Peter. *Professional Education*. 1st edition. London: Croom Helm, 1983a. ISBN 0-7099-1409-1.

JARVIS, Peter. *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. 1st edition. London: Croom Helm, 1983b. ISBN 0-7099-1418-0.

JARVIS, Peter. *The Sociology of Adult and Continuing Education*. 2nd edition. London/New York: Routledge, 1985a. ISBN 0-7099-1439-3.

JARVIS, Peter, GIBSON, Sheila. *The Teacher-Practitioner in Nursing, Midwifery and Health Visiting*. 1st edition. London: Croom Helm, 1985b. ISBN 0-7099-1437-7.

JARVIS, Peter. *Adult Learning in the Social Context*. 1st edition. London: Croom Helm, 1987. ISBN 0-415-68486-6.

JARVIS, Peter. *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. 1st edition. London/New York: Routledge, 1990. ISBN 0-415-02421-8.

JARVIS, Peter. *Paradoxes of Learning*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1992a. ISBN 1-55542-448-1.

JARVIS, Peter (ed.). *Perspectives in Adult Education and Training in Europe*. Leicester: National Institute of Adult and Continuing Education, 1992b. ISBN 978-1-8729-4119-6.

JARVIS, Peter. *Adult Education and the State*. 1st edition. London: Routledge, 1993a. ISBN 978-1134-92082-2

JARVIS, Peter, WALTERS, Nicholas (eds.). *Adult Education and Theological Interpretations*. Malabar: Krieger Publishing Company, 1993b. ISBN 0-89464-587-0.

JARVIS, Peter. *Ethics and education for Adults in a Late Modern Society*. 1st edition. Leicester: NIACE, 1997. ISBN 1-86201-014-5.

JARVIS, Peter. *The Practitioner-Researcher*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. ISBN 0-7879-3880-7.

JARVIS, Peter. *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers*. 1st edition. London: Kogan Page, 2001a. ISBN 0-7494-3398-1.

JARVIS, Peter. *Universities and Corporate Universities*. 1st edition. London: Kogan Page, 2001b. ISBN 0-7494-3403-1.

JARVIS, Peter, WILSON, L. Arthur. *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. 2nd edition. London: Kogan Page, 2002. ISBN 0-7494-3736-7. [online]. [vid 6. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.questia.com/read/108574679/international-dictionary-of-adult-and-continuing-education>

JARVIS, Peter, GRIFFIN, Colin. *The Theory and Practice of Learning*. 2nd edition. London: Kogan Page, 2003. ISBN 978-0-7494-3859-3.

JARVIS, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practise*. 3rd edition. London and New York: Routledge-Falmer, 2004. ISBN 0-415-31492-5.

JARVIS, Peter. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. 1st edition. London: Routledge, 2006a. ISBN 978-0-415-35540-7.

JARVIS, Peter (ed.) *From Adult Education to the Learning Society. 21 Years from the International Journal of Adult Education*. 1st edition. London: Routledge, 2006b. ISBN 0-415-36-494-9.

JARVIS, Peter, PARKER, S. (eds). *Human Learning: An Holistic Approach*. London: Routledge, 2006c. ISBN 0-415-34098-5.

JARVIS, Peter. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-35543-8.

JARVIS, Peter. *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modernity Age*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-35544-5.

JARVIS, Peter. *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me*. 1st edition. London, Routledge, 2009. ISBN 978-0415-41903-1.

JARVIS, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practise*. 4th edition. London and New York: Routledge-Falmer, 2010. ISBN 978-0-415-31492-5.

JARVIS, Peter. *Teaching, Learning and Education in Late Modernity. The Selected Works of Peter Jarvis*. 1st edition. London: Routledge, 2012a. ISBN 978-0415-41903-1.

Odborné články Petera Jarvise

JARVIS, Peter. Notions of Development and their Implication for Adult Education. *International Review of Education*. Vol. 32, Issue 1, 1986. pp. 85–95. ISSN 0020-8566.

JARVIS, Peter. Towards a Comparative Analysis? In: JARVIS, Peter (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Leicester: NIACE, 1992c, s. 405–414. ISBN 978-1-8729-4119-6.

JARVIS, Peter. Weiterbildung und die Rolle der Universitäten für ältere Menschen in der postmodernen Gesellschaft. In: STADELHOFER, Carmen (ed.). *Kompetenz und Produktivität im driftem Lebensalter*. Band 2. Zentrum für AllgemeinenWissenschaftlichen Weriterbildung der Universität Ulm. 1996, s. 53–60.

JARVIS, Peter. Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities. *Comparative Education*. Vol. 35, No. 2, 1999, pp. 249–257. ISSN 0305-0068.

JARVIS, Peter, CROSSLEY, Michael. Introduction: Continuity, Challenge and Change in Comparative and International Education. *Comparative Education*. Vol. 36, No. 3, 2000, pp. 261–265. ISSN 0305-0068.

JARVIS, Peter. Infinite Dreams, Infinite Growth, Infinite Learning – the Challenges of Globalisation in a Finite World. *Lifelong Learning in Europe*. Vol. 10, No. 3, 2005, pp. 148–155.

JARVIS, Peter. The Spiritual Dimension of Human Learning. In: MARK, R. et al. (eds.) *Proceedings of SCUTREA Conference*. Belfast: School of education, 2007, pp. 238–245.

JARVIS, Peter. Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. *International Journal of Critical Pedagogy*. Vol. 1, No. 1, 2008, pp. 1–6. ISSN 2157-1074.

JARVIS, Peter. Towards a Theory of Learning. In: ILLERIS, K. (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge, 2009, pp. 21–34. ISBN 978-0-415-47344-6.

JARVIS, Peter. Dilemmas of Institutionalized Adult Education or the Risks of the Knowledge Society. In: *Sociologica – Andragogika. Vzdělávání, Sociologie náboženství* 2010. Olomouc: FF UP v Olomouci, 2010, s. 13–22. ISBN 978-80-244- 2643-3. ISSN 1803-0246.

JARVIS, Peter. Learning from Everyday Life. *HSSRP*. Vol. I, No. 1, 2012d, pp. 1–20. [online]. Dostupné z: <http://hssrp.uaic.ro/continut/1.pdf>

Ostatní materiály Petera Jarvise

JARVIS, Peter (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. 1st edition. Croom Helm, 1987. ISBN 0-7494-3408-2.

JARVIS, Peter. *Dilemmas of Institutional Adult Education or the Risk of the Knowledge Society*. Olomouc: Aeduca, 2009. Nepublikovaná přednáška. Později publikováno v pozměněné podobě In: *Sociologica – Andragogika. Vzdělávání, Sociologie náboženství* 2010. Olomouc: FF UP v Olomouci, 2010, s. 13–22. ISBN 978-80-244- 2643-3. ISSN 1803-0246.

JARVIS, Peter. *Andragogy and Pedagogy: an Overview*. Nepublikovaná přednáška realizovaná dne 13. 9. 2011a na festivalu vzdělávání dospělých Aeduca 2011 v Olomouci.

JARVIS, Peter. *Andragogical Dialogues*. Nepublikovaná přednáška realizovaná dne 13. 9. 2011b pro studenty doktorských studií FF UP v Olomouci.

JARVIS, Peter. *Explorations in Personal Learning*. Seminář pro studenty doktorských studií na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UP v Olomouci konaný ve dnech 10–13. září 2012b. Nepublikováno.

JARVIS, Peter. *Learning to Do: a Critical Analysis*. Seminář pro studenty doktorských studií na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UP v Olomouci konaný ve dnech 10–13. září 2012c. Nepublikováno.

JARVIS, Peter. *Writing a Thesis*. Seminář pro studenty doktorských studií na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UP v Olomouci konaný ve dnech 9–12. září 2013a. Nepublikováno.

JARVIS, Peter. *Human Learning - Implicit and Explicit*. Nepublikovaná přednáška realizovaná dne 11. 9. 2013 na festivalu vzdělávání dospělých Aeduca 2013 v Olomouci. Seminář pro studenty doktorských studií na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UP v Olomouci. 9-12. září 2013b. Nepublikováno.

JARVIS, Peter. It Is the Person who Learns. In: ASPIN, D., CHAPMAN, J., EVANS, K., BAGNALL, R. (eds.) *The International Handbook of Lifelong Learning*. 2nd edition. London: Springer, 2012. ISBN 978-94-007-2360-3. [online]. Dostupné z: <http://www.springer.com/new+%26+forthcoming+titles+%28default%29/book/978-94-007-2359-7?detailsPage=authorsAndEditors>

Interview with Professor Peter Jarvis. Rozhovor se odehrál v nakladatelství Routledge v lednu 2009. [online]. [vid. 26. 1. 2014]. Dostupné z: <http://www.educationarena.com/expertInterviews/interviewcategory4/tled.asp>

JARVIS, Peter, 2012b. *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, s. 95. [online]. [vid. 2. 10. 2013]. Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=lqGaMNgraXIC&dq=C.O.Houle+word+award+for+adult+education+literature&hl=cs>

Konzultace s profesorem Peterem Jarvisem realizované osobně a prostřednictvím e-mailu. Zde například s ohledem na monografii JARVIS, Peter. *Adult Education in a Small Centre: A Case Study*. 1st edition. Surrey: University of Surrey Department of Educational Studies, 1982.

Ostatní zdroje

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vydání. Praha: MJF Praha, 2004. ISBN 80-86284-46-1.

BARTOŇKOVÁ, Hana – ŠIMEK, Dušan. *Andragogika*. 1. vydání. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0394-3.

BAUMAN, Zygmund. *Myslet sociologicky*. 1. vydání. Praha: SLON, 1996. ISBN 80-85850-14-1.

BAUMAN, Zygmund. *Tekutá modernita*. 1. vydání. Praha: Mladá Fronta, 2002. ISBN 80-204-0966-1.

BECK, Ulrich. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. 1. vydání. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-32-6.

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4.

BENEŠ, Milan. *Andragogika. Filosofie – věda*. 1. vydání. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika – teoretické základy*. 1. vydání. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BOČKOVÁ, Věra. *Vzdělávání – průvodní jev života*. 1. vydání. Olomouc: UP v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-7178-512.

BURR, Vivien. *An Introduction to Social Constructionism*. 1st edition. London: Routledge, 1995. ISBN 978-0415-1004-05-0.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 7th edition. London: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-58336-7.

DIJK, van Tuen A. Principles of Critical Discourse Analysis. In: *Discourse & Society*, 4(2), 1993, s. 249–283. [online]. [vid. 6. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Principles%20of%20critical%20discourse%20analysis.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Critical Discourse Analysis. In: TANNEN, D., SCHIFFRIN, D. & HAMILTON, H. (eds.). *Handbook of Discourse Analysis*, pp. 352–371. Oxford: Blackwell, 2001. (Longer version on homepage). [online]. [vid. 9. 8. 2012]. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>.

DOČEKAL, Vít. *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*. Disertační práce, Olomouc, 2011. [online]. [vid 15. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/files/docekal.pdf>

DOPITA, Miroslav. *Pierre Bourideu o umění, výchově a společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1650-2.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Disertační práce na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Olomouc, 2010.

HARTL, Pavel. Paradoxy učení. *Andragogika* č. 4/1998, s. 6–7. ISSN 1211-6378.

HARINGTON, Austin a kol. *Moderní sociální teorie. Základní témata a myšlenkové proudy*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-093-3.

HATÁR, Ctibor. *Seniori v systéme rezidenčialnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. 1. vydání. Praha: Rozlet ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2011. ISBN 978-80-904824-1-8.

HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 1. vydání. Praha: Educe Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.

JOCHMANN, Vladimír. *Výchova dospělých – Andragogika*. In: *Varia Sociologica – Andragogica*, Olomouc: UP v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-073-8.

KALNICKÝ, Juraj. *Systémová andragogika*. 2. doplněné vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.

KULICH, Jindra. *Komparativní studium andragogiky: distanční studium*. 2. vydání. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999.

KNOWLES, Malcolm, S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Revised and Updated. Cambridge: Prentice Hall Regents, 1988. ISBN 978-0842822138. [online]. [vid 20. 2. 2014]. Dostupné z: http://www.cumc.columbia.edu/dept/medicine/hospitalists/downloads/cc4_articles/Education%20Theory/Andragogy.pdf

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.

KREBS, Vojtěch a kol. *Sociální politika*. 4. přepracované a aktualizované vydání. Praha: ASPI, 2007. ISBN 978-80-7357-276-1.

LEIRMAN, Walter. *Five Cultures of Learning and Education: From Expert to Homo Ludens. A Complementary Synthesis 2009*. [online]. [vid 5. 3. 2014]. Dostupné z: <https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=9D9E3B062B4205B3&resid=9D9E3B062B4205B3%21741&app=WordPdf&wdo=1>

LISSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. 1. vydání. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. 1. vydání. Praha: SLON, 2010. ISBN 80-86429-79-3.

MENTER, Ian et al. *A Guide to Practitioner Research in Education*. London & Thousand Oaks, CA: SAGE, 2011. ISBN 9781849201858.

NEHYBA, Jan. Tři inspirace od Petera Jarvise: Three inspirations from Peter Jarvis. *Studia paedagogica*. Časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno. Brno: Masarykova univerzita, 2009-. 2012, roč. 17, č. 1, s. 37–58. ISSN 1803-7437.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vydání. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PETRUSEK, Miroslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vydání. Praha: SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-2473-235-0.

POKORNÁ, Dana. *Společenská odpovědnost firem a andragogika*. Disertační práce. Olomouc, 2011. Autoreferát. [online]. Dostupný z: <http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/files/pokorna.pdf>.

REMLER, Dahlia K., RYZIN, Gregg G. *Research Methods in Practice. Strategies for Description and Causation*. London & Thousand Oaks, CA: SAGE, 2011. ISBN 978-1-4129-6467-8.

SENGE, Peter. *Pátá disciplína*. 1. vydání. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-162-1.

SHEEHY, Gail. *Průvodce dospělostí*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-185-1.

SOMEKH, Bridget, LEWIN, Cathy. *Theory and Methods in Social Research*. 2nd edition. London & Thousand Oaks, CA: SAGE, 2011. ISBN 9781849200158.

ŠIMEK, Dušan. Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor*, 1995, č. 2/3.

ŠIMEK, Dušan. Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: UP v Olomouci, 2005, s. 290–293. ISBN 80-244-1079-6.

ŠIMEK, Dušan. Metodologická východiska integrální andragogiky. In: *Sociologica – Andragogica*. Olomouc: FF UP v Olomouci, 2006, s. 97–101. ISBN 80-244-1377-9.

ŠIMEK, Dušan. *Sociologie práce, průmyslu a podniku*. Olomouc, 2007. [online]. [vid 4. 2. 2014]. Dostupné z: https://www.google.cz/?gfe_rd=cr&ei=715VU7KiEsGK8Qe32oCIBg#q=%C5%A1imek+sociologie+pr%C3%A1ce++pr%C5%AFmyslu+a+podniku

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. Epistemologická situace poznání pohlaví a genderu. In: *Sociologica – Andragogica 2006*. 1. vydání. Olomouc: FF UP v Olomouci, 2006, s. 11–22. ISBN 80-244-1377-9.

SMÉKALOVÁ, Lucie. Andragogická dimenze komunitního vzdělávání v kontextu celoživotního učení. In: JEŽKOVÁ, V. (ed.). *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 10.–12. září 2012*. Praha: UK, 2012, s. 589–596. ISBN 978-80-7290-620-8.

THELENOVÁ, Kateřina. *Metodologický koncept kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice*. Rigorózní práce, Olomouc, 2011. [online]. Dostupné z: http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/doktorandska-knihovna/thelenova_rigo.pdf

VÁVRA, Martin. Tři přístupy k analýze diskurzu – neslučitelnost nebo možnost syntézy? In: TICHÝ, Radek (ed.). *Miscellanea Sociologica 2006*. 1. vydání. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 49–65. [online]. [vid 4. 4. 2014]. Dostupné z: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/260_SBORNIK_final.pdf

VETEŠKA, Jaroslav. (ed.) *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. 1. vydání. Praha: UJAK, 2012. ISBN 978-80-7452-022-8.

Zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách, v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. 2006, částka 37, s. 1257–1289 [vid. 22. 5. 2012]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=1963&typeLaw=zakon&What=Rok>

Internetové zdroje

Advisory Council for Adult and Continuing Education, [online]. [vid 2. 1. 2014]. Dostupné z: [http://www.acronymfinder.com/Advisory-Council-for-Adult-and-Continuing-Education-\(UK\)-\(ACACE\).html](http://www.acronymfinder.com/Advisory-Council-for-Adult-and-Continuing-Education-(UK)-(ACACE).html).

Andragogický slovník. In Andromedia. PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D., [online]. [vid 9. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/kvalifikace>

Bachelor of Divinity. [online]. [vid 24. 2. 2014]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Bachelor_of_Divinity

Bachelor of Arts. [online]. [vid 24. 2. 2014]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Bachelor_of_Arts

Colin Griffin, [online]. [vid 15. 2. 2014]. Dostupné z: http://surrey.ac.uk/politics/people/colin_griffin/

Collins English Dictionary. [online]. [vid 9. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

CONSCIENTIZATION [online]. [vid 26. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.freire.org/component/easytagcloud/118-module/conscientization/>

HRONOVÁ, Milada. Ocenění Aeducy putuje do Anglie. In: *Žurnál online*. [online]. [vid 4. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.zurnal.upol.cz/ff/zprava/clanek/oceneni-aeducy-putuje-do-anglie/>

John Holford. [online]. [vid 15. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.nottingham.ac.uk/education/people/john.holford>

NAVRÁTILOVÁ, Martina. Udělena historicky první Cena Vladimíra Jochmanna. In: *Informační a vzdělávací portál Zlínského kraje*. [online]. [vid 4. 3. 2014]. Dostupné z: <http://old.zkola.cz/zkedu/management/oddelenimladezesportuarozvojelidskychzdroju/rozvojlidskychzdroju/novinkyakcepozvanky/32467.aspx>

NEUMAJER, Ondřej. *Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání?* [online]. [vid 15. 2. 2014]. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/?item=slyseli-jste-uz-o-komunitnim-vzdelavani?>

Pat Hargreaves. [online] [vid 15. 2. 2014] dostupné z: <http://www.jacketflap.com/pat-hargreaves/120798>

Professor Peter Jarvis 2014. [online]. [vid 12. 1. 2014]. Dostupné z: http://www.surrey.ac.uk/politics/people/peter_jarvis/#biography

Richard Stanley Peters. [online]. [vid 5. 2. 2014]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Richard_St Stanley_Peters

Sheila Gibson. [online]. [vid 15. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.drsheilagibson.co.uk/>

Why General Education? Peters, Hirst and history. [online]. [vid 15. 2. 2014]. Dostupné z: <https://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/White.pdf>

The British Sociological Association [online]. [vid 26. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.britsoc.co.uk>

Osobní a e-mail konzultace s profesorem Peterem Jarvisem, kontakt p.jarvis@surrey.ac.uk.

Seznam tabulek, schémat a obrázků

| | | |
|--------------|--|-------|
| Tabulka č. 1 | <i>Publikace Petera Jarvise v jednotlivých dekáдах - kvantitativní přehled</i> | s. 15 |
| Schéma č. 1 | <i>Sumativní diachronní přehled Jarvisovy teorie</i> | s. 18 |
| Schéma č. 2 | <i>Cyklus učení 1983 (Jarvis 1983b, s. 73)</i> | s. 56 |
| Schéma č. 3 | <i>Cyklus učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 125)</i> | s. 57 |
| Schéma č. 4 | <i>Cyklus facilitativního učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 127)</i> | s. 58 |
| Schéma č. 5 | <i>Rekonstruovaný cyklus učení (Jarvis 1985, s. 81)</i> | s. 59 |
| Schéma č. 6 | <i>Cyklus učení 2004 (Jarvis 2004, s. 84)</i> | s. 60 |
| Schéma č. 7 | <i>Jarvisova terminologie ve vztahu k aktérům učení, diachronní pohled</i> | s. 64 |
| Schéma č. 8 | <i>Vznik lidské bytosti prostřednictvím procesu učení</i> | s. 65 |
| Schéma č. 9 | <i>Vztah mezi povahou společnosti, učním a vzděláváním</i> | s. 77 |
| Obrázek č. 1 | <i>Pozice potřeby učení v taxonomii lidských potřeb (Jarvis 1983b, s. 18)</i> | s. 55 |
| Obrázek č. 2 | <i>Osoba, smysl, zkušenost (Jarvis 2001a, s. 53)</i> | s. 72 |

Seznam příloh

| Pořadí | Název | Rozsah |
|---------------|---|---------------|
| Příloha č. 1 | <i>Peter Jarvis – životopis</i> | 4 listy |
| Příloha č. 2 | <i>Přehledná bibliografie děl Petera Jarvise</i> | 5 listů |
| Příloha č. 3 | <i>Integrální andragogika jako věda</i> | 15 listů |
| Příloha č. 4 | <i>Rešerše a poznámky k textům Petera Jarvise</i> | 92 listů |
| Příloha č. 5 | <i>Dokumentografická jednorázová rešerše</i> | 9 listů |
| Příloha č. 6 | <i>Publikace k disertační práci</i> | 1 list |
| Příloha č. 7 | <i>Statistický přehled procesu kvantifikace díla Petera Jarvise</i> | 8 listů |

Anotace

Jméno a příjmení autorky: PhDr. Kateřina Thelenová

Název disertační práce česky: Peter Jarvis – přehled a vývoj teorie

Název disertační práce anglicky: Peter Jarvis – Overview and Development of His Theory

Počet znaků: 346 211

Počet příloh: 7

Počet titulů použité literatury a zdrojů: 114

Tématem této disertační práce je přehled a vývoj díla britského sociologa Petera Jarvise. Cílem je vytvořit monografickou studii na základě kvantitativní analýzy základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise a na následné rekonceptualizaci stanovených kategorií do podoby ucelených teoretických konceptů ve vztahu k české integrální andragogice. Disertační práce je založena na kombinaci deduktivního kvantitativního rozboru textů a induktivního modelu identifikace základních pojmových kategorií monografického díla Petera Jarvise. V závěru textu jsou pojmenovány přesahy teorie Petra Jarvise do české integrální andragogiky a inspirace, kterou nabízí v teoretické a metodologické rovině. Základní text disertační práce je doplněn o rozsáhlé přílohy, které zobrazují použitou metodologii a nabízejí zdrojová data jako další materiál k sekundární analýze pro potřeby andragogického výzkumu.

Klíčová slova

Peter Jarvis, vzdělávání a vzdělání, vzdělávání dospělých, učení, celoživotní učení, povaha společnosti, sociální změna, sociologie, andragogika, etika, komplexní teorie učení.

Annotation

The topic of this thesis is the overview and development of the work of British sociologist Peter Jarvis. The aim is to create a monograph based on the quantitative analysis of the general conceptual categories of the systematic chronological overview of Peter Jarvis work. Then the categories help to reconceptualise the work into comprehensive theoretical concepts and relate them to the Czech integral andragogy. This dissertation thesis is based on combination of deductive quantitative analysis of Peter Jarvis texts and inductive model of identifying basic conceptual categories of Peter Jarvis monographic work. I name the transcendences of Peter Jarvis theory towards Czech integral andragogy and inspirations offered by his theory and methodology at the end of the thesis. There are many pages of additional files attached to the main text of the thesis, so anyone can see and use the data I worked with as a material to more research work in andragogy scientific research.

Key Words

Peter Jarvis, Education, Adult Education, Learning, Lifelong Learning, the Nature of the Society, Social Change, Sociology, Andragogy, Ethics, and Comprehensive Theory of Learning.

Přílohy

Příloha č. 1 Peter Jarvis – životopis

Peter Jarvis se narodil v roce 1937 v hrabství Kent, v severovýchodní Anglii. Je ženatý, má dvě děti a čtyři vnoučata. Je stále píšícím autorem a uznávaným odborníkem, který je žádán o účast na konferencích, přednáškách, seminářích, diskusích se studenty po celém světě.

Profesor Peter Jarvis je mezinárodně respektovaným expertem v oblasti celoživotního učení, vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání. Je profesorem dalšího vzdělávání na *Univerzitě v Surrey, Faculty of Arts and Human Sciences*, v Guilfordu ve Velké Británii. Jeho přístup k celoživotnímu vzdělávání je zde vnímán jako multidisciplinární (Jarvis 2012a). Je to dáno také jeho vlastním vzdělávacím backgroundem, kdy studoval kromě jiného ekonomii, psychologii, teologii, filozofii a získal v těchto oborech množství akademických titulů.

Diplom bakaláře bohoslovenství¹ získal na Univerzitě v Londýně v roce 1963, následně pokračoval studiem sociologie na Univerzitě v Sheffieldu, které ukončil v roce 1969 rovněž bakalářským diplomem². Magisterská studia oboru sociologie vzdělávání absolvoval na Univerzitě v Birminghamu v roce 1972. O pět let později získal hodnost Ph.D. na Univerzitě v Astonu a to v oboru sociologie profese (Jarvis 1992, *The Author*). Jeho disertační práce, která nebyla nikdy publikována, nesla název *Protestant Ministers: Job Satisfaction and Role Strain in the Bureaucratic Organisation of the Church* (Jarvis 2009, s. 213).

Můžeme tedy shrnout, že Jarvisovo teoretické zázemí je primárně sociologické a filosofické a zaměřuje se na oblast vzdělávání dospělých a učení dospělých. Jeho původní zaměření se projevuje také v konceptech knih, na kterých se podílí jako editor či spolu editor, mezi nimiž nechybí publikace z oblasti teologických a spirituálních paralel vzdělávání dospělých (Jarvis 1992, *The Author*).

Na Univerzitě v Surrey dlouhou dobu působil jako vedoucí Katedry vzdělávacích studií a byl také mimořádným profesorem Katedry vzdělávání dospělých na Univerzitě v Georgii v USA (Professor Peter Jarvis 2014). Je zajímavé, že např. v roce 1990 působil také v Japonské společnosti pro podporu vědeckého výzkumu na Univerzitě v Tokiu. (Jarvis 1992, *The Author*) Japonsko však není jedinou východoasijskou zemí, ve které Jarvis aktivně působí; je držitelem čestného titulu hostujícího profesora na Tianjin Radio and Television University v Číně (Jarvis 2009, přebal knihy).

Profesor Peter Jarvis je členem The British Sociological Association (BSA), kde se věnuje zejména etickým otázkám výzkumu (The British Sociological Association [online]), které považuje v oblasti metodologie výzkumu za naprosto esenciální a zásadní.

¹ Anglicky *B. D .degree – Bachelor of Divinity* [online]

² Anglicky *B. A .degree – Bachelor of Arts* [online]

Tvorbu odborných textů včetně monografií, editorských děl a dalších datujeme do období od počátku 70. let 20. století. V této dekádě publikoval několik dílčích článků a výzkumných zpráv zejména na téma vzdělávání a kurikula ve vzdělávání zdravotních sester. Hojnou publikační činnost zaznamenáváme od dekády následující, přičemž kvantitativně nejplodnějším obdobím bylo a stále je období do roku 2000 dosud, kdy mimo odborné články Peter Jarvis publikoval 22 monografií, editorských a spolueditorských děl, spoluautorských děl a výzkumných zpráv. Do tohoto seznamu také patří práce v odborných časopisech (např. *International Journal of Lifelong Education*). V 80. letech 20. století sledujeme 14 a v 90. letech 20. století 20 položek publikovaných odborných textů výše zmíněného charakteru.

Celkově se uvádí (Jarvis 2012a), že Peter Jarvis napsal a editoval přes 30 knih a 200 odborných článků zaměřených na témata:

- vzdělávání a učení dospělých,
- další profesní vzdělávání,
- vzdělávání zdravotníků,
- vzdělávání na prvním stupni základních škol,
- distanční vzdělávání a
- vzdělávání ve třetím věku.

Za tematický zlom ve své tvorbě sám považuje počátek 90. let 20. století, kdy se jeho pozornost zaměřila na oblast celoživotního učení a učení obecně. Ve své knize *Paradoxes of Learning* (1992, Preface) říká, že se jedná o logické vyústění jeho dlouholetých studií v oblasti vzdělávání dospělých. Učení je pro Jarvise nadále tím, co je těsně spjato s veškerou lidskou zkušeností, bytím a životem ve společnosti.

Peter Jarvis je velmi skromný a neustále na sobě pracuje. Všechny jeho knihy vždy v úvodu či předmluvě obsahují rozsáhlé poděkování všem, kteří mu jakkoli pomohli, či ho podpořili při tvorbě dané knihy. Současně však vždy podotýká, že pokud se v knize dopustil chyb, jsou to chyby pouze jeho a pokud se kdokoli chce vyjádřit kriticky, či opravit jej v jeho úsudku je tomu otevřen a připraven připomínky zapracovat v dalším vydání dané knihy.

Na akademické půdě se účastnil řady výzkumů a je autorem výzkumných zpráv z mnoha oblastí, evaluací kurikula ošetrovatelství počínaje a výzkumem mentoringu ze strany starších lidí na pracovišti konče.

Organizoval také mezinárodní konference věnované tématu třetího věku pro Univerzitu v Surrey. Mimo hlavní akademickou sféru se pohyboval jako metodistický farář, který kladl důraz zejména na práci se staršími lidmi. Této profesi se věnoval před dokončením vysoké školy a po dobu šesti let. (Jarvis 2001, xiii)

Významná je také jeho editorská práce v odborných časopisech v mnoha různých zemích. Za obzvlášť významné můžeme považovat *Adult Education Quarterly* ve Spojených státech amerických, *Comparative Education* a *Nurse Education Today* ve velké Británii a *The International Journal of Lifelong Education* (Jarvis 2012b).

Dle svých slov Jarvis dosud supervidoval cca 50 Ph.D. prací a oponoval jich více než 100. Konzultace k těmto pracím poskytuje studentům po celém světě, včetně Číny, České republiky a dalších zemí.

Od roku 2005 navštěvuje pracovně Česko a také se pravidelně účastní festivalu vzdělávání dospělých Aeduca v Olomouci, který vždy doplňuje o specificky koncipované semináře pro studenty doktorských studií oborů sociologie a andragogiky na FF UP Olomouc.

Jarvisovy nejvýznamnější monografie, které jsou v této práci uvedeny v několika přílohách zaměřených na rešerše jeho děl, byly přeloženy mj. do Estonštiny, Čínštiny, Řečtiny, Španělštiny, Litevštiny, Japonštiny, Ruštiny, Dánštiny, Arabštiny. Knihy, které Peter Jarvis editoval, byly přeloženy mj. do Japonštiny, Chorvatštiny, Čínštiny a dalších jazyků.

Jedna z Jarvisových prvních monografií *Adult Learning in the Social Context*, (London, 1987) byla oceněna prestižní americkou cenou Cyril O. Houle Word Award³, která je každoročně udělována Americkou asociací vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání za světový přínos v principiálních tématech literatury ke vzdělávání dospělých (Jarvis 2012b). Stejně ocenění získal Peter Jarvis v roce 2008 za monografii *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society* (Jarvis 2009, přebal knihy).

Další ocenění získal od Britské asociace mezinárodního a komparativního vzdělávání, které – dle svých slov – měl tu čest být prezidentem v letech 1999–2000. Na Univerzitě v Oklahomě byl jako první ne-Američan uveden do Mezinárodní síně slávy vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání. Stal se také prvním držitelem ocenění pro vynikajícího vzdělavatele dospělých v Evropě – Comenius Award. Různá vysoká akademická ocenění získal Jarvis také na univerzitě v Tokiu, Britské Kolumbii, v Lublani, Tallinu, Tenessee, na Aljašce a v Marylandu (Professor Peter Jarvis 2014).

V září roku 2013 byl Peter Jarvis oceněn také v České republice, konkrétně na půdě Univerzity Palackého v Olomouci, kde převzal cenu Vladimíra Jochmanna (Hronová 2013), což je prestižní cena udělovaná od roku 2010 za mimořádný přínos v oblasti vzdělávání dospělých (Navrátilová 2010).

³ Asociace má své webové stránky <http://www.aaace.org/cyril-o-houle-award>, na kterých je možno nastudovat přesné podmínky udělování této ceny.

Použité zdroje

Bachelor of Divinity. [online] [vid 24. 2. 2014] Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Bachelor_of_Divinity

Bachelor of Arts. [online] [vid 24. 2. 2014] Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Bachelor_of_Arts

HRONOVÁ, Milada. Ocenění Aeducy putuje do Anglie. In: *Žurnál online.* [online] [vid 4. 3. 2014] Dostupné z: <http://www.zurnal.upol.cz/ff/zprava/clanek/oceneni-aeducy-putuje-do-anglie/>

JARVIS, Peter. *An International Dictionary of Adult and Continuing Education.* 1st edition. London/New York: Routledge, 1990. ISBN 0-415-02421-8.

JARVIS, Peter. *Paradoxes of Learning. Preface. The Author.* 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. ISBN 1-55542-448-1.

JARVIS, Peter. *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers.* 1st edition. London: Kogan Page, 2001. ISBN 0-7494-3398-1.

JARVIS, Peter. *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me.* 1st edition. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0415-41903-1.

JARVIS, Peter. *Teaching, Learning and Education in Late Modernity.* 1st edition. Milton Park: Routledge, 2012a. ISBN 978-0-415-68473-6.

JARVIS, Peter. 2012b. *An International Dictionary of Adult and Continuing Education.* s. 95. [online] [vid. 2. 10. 2013] Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=lqGaMNgraXIC&dq=C.O.Houle+word+award+for+adult+education+literature&hl=cs>

NAVRÁTILOVÁ, Martina. Udělena historicky první Cena Vladimíra Jochmanna. In: *Informační a vzdělávací portál Zlínského kraje.* [online] [vid 4. 3. 2014] Dostupné z: <http://old.zkola.cz/zkedu/management/oddelenimladezesportuarozvojelidskychzdroju/rozvojlidskychzdroju/novinkyakcepozvanky/32467.aspx>

Professor Peter Jarvis 2014 [online] [vid 12. 1. 2014] Dostupné z: http://www.surrey.ac.uk/politics/people/peter_jarvis/#biography

The British Sociological Association [online] [vid 26. 9. 2013] Dostupné z: <http://www.britisoc.co.uk>

Osobní a e-mail konzultace s profesorem Peterem Jarvisem, kontakt p.jarvis@surrey.ac.uk.

Příloha č. 2 Přehledná bibliografie děl Petera Jarvise

Následující příloha byla vytvořena na základě knihy Petera Jarvise *Teaching, Learning and Education in Late Modernity* z roku 2012⁴, a kterou sám autor označil za nejucelenější zdroj pro sumarizaci své publikační činnosti. Názvy článků, které Peter Jarvis publikoval a které jsou dostupné na internetu, v knihovnách či ve sbornících, jsou uvedeny v seznamu použité literatury a zdrojů této disertační práce.

Knihy (s výhradním autorstvím Petera Jarvise)

Adult Education in a Small Centre: A Case Study, Surrey: University of Surrey Department of Educational Studies, 1982.

Professional Education, London: Croom Helm, 1983.

Adult and Continuing Education: Theory and Practice, London: Croom Helm/New York: Nichols, 1983.

- Znovu vydáno London: Routledge, 1988.
- Druhá edice London: Routledge, 1995; přeloženo do Estonštiny (1998), Čínštiny (2002) a Řečtiny (2004).
- Třetí edice pod názvem *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, London: Routledge, 2004.
- Čtvrtá edice pod názvem *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, London: Routledge, 2010.

The Sociology of Adult and Continuing Education, London: Croom Helm, 1985.

- Znovu vydáno London: Routledge, 1989.
- Přeloženo do Španělštiny, 1989.

Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning, Athens, GA: University of Georgia Department of Adult Education, 1986.

Adult Learning in the Social Context, London: Croom Helm, 1987 (hodnocena Světovou cenou C. O. Houlea v oblasti literatury věnované vzdělávání dospělých).

International Dictionary of Adult and Continuing Education, London/New York: Routledge, 1990.

- Druhé vydání London: Kogan Page, 1999.

⁴ Převzato a přeloženo dle JARVIS, Peter, 2012. *Teaching, Learning and Education in Late Modernity*. 1st edition. Milton Park: Routledge. ISBN 978-0-415-68473-6, s. 215–218. Řazeno chronologicky. Údaje o spoluautorech doplněny prostřednictvím webových stránek jejich pracovišť (kompletní odkaz je uveden v seznamu literatury a zdrojů disertační práce).

Paradoxes of Learning, San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

- Přeloženo do Litevštiny (2001) a Čínštiny (2003).

Adult Education and the State, London: Routledge, 1993.

- Přeloženo do Japonštiny (2001).

Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society, Leicester: NIACE, 1997.

- Přeloženo do Ruštiny (2006).

The Practitioner-Researcher, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

- Přeloženo do Dánštiny (2002) a do estonštiny (2004).

Learning in Later Life, London: Kogan Page, 2001.

- Přeloženo do Arabštiny (2003).

Universities and Corporate Universities: The Lifelong Learning Industry and Global Society, London: Kogan Page, 2001.

- Přeloženo do Španělštiny (2006).

Towards a Comprehensive Theory of Human Learning, London: Routledge, 2006.

- (první díl trilogie).

Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives, London: Routledge, 2007.

- (druhý díl trilogie).

Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age, London: Routledge, 2008.

- (třetí díl trilogie).

Learning to Be a Person in a Society, London: Routledge, 2009.

Knihy (spoluautorství)

The Teacher-Practitioner in Nursing, Midwifery and Health Visiting, London: Croom Helm, 1985.

- Znovu vydáno London: Chapman&Hall, 1989.
- Druhá edice (*The Teacher-Practitioner and Mentor in Nursing, Midwifery and Health Visiting and the Social Services*), Cheltenham: Stanley Thornes, 1997.
- Spoluautorkou je Sheila Gibson (lékařka, homeopatka, původně vystudovala chemii).

The Human Resources Development Handbook, London: Kogan Page, 1998.

- Revidované vydání London: Kogan Page, 1990.
- Spoluautorkou je Pat Hargreaves (profesionální editorka)

The Theory and Practice of Learning, London: Kogan Page, 1998.

- Druhé vydání London: Kogan Page, 2003.
- Spoluautory jsou John Holford (specialista na celoživotní učení) a Colin Griffin (který se zaměřuje na sociální politiku, nepovinné vzdělávání a vyučování).

Knihy, které Peter Jarvis editoval

Twentieth-Century Thinkers in Adult Education, London: Croom Helm, 1978.

- Znovu publikováno London: Routledge, 1991.
- Přeloženo do Čínštiny (1999).
- Druhá edice (*Twentieth-Century Thinkers in Adult and Continuing Education*), London: Kogan Page, 2001.

Britain: Policy and Practise in Continuing Education, San francisco: Jossey-Bass, 1988.

Perspectives in Adult Education and Training in Europe, Leicester: NIACE/Malabar, FL: Krieger, 1992.

The Age of Learning: Education and the Knowledge Society, London: Routledge, 2001.

The Theory and Practice of Teaching, London: Kogan Page, 2001.

- Přeloženo do Chorvatštiny (2003).
- Druhá edice London: Routledge, 2006.
- Přeloženo do Japonštiny (2011).

Adult and Continuing Education (5 dílů), London: Routledge, 2003.

From Adult Education to Lifelong Learning, London: Routledge, 2006.

The Routledge International Handbook of Lifelong Learning, London: Routledge, 2009.

Knihy, které Peter Jarvis spolueditoval

Training Adult Educators in Western Europe, London: Routledge, 1991.

Adult Education: Evolution and Achievement in a Developing Field of Study, San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

- Jedná se oficiální publikaci Americké asociace vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání – smlouva na publikaci byla výsledkem otevřené soutěže.

Adult Education and Theological Interpretations, Malabar, FL: Krieger, 1993.

Developments in the Education of Adults in Europe, Frankfurt: Peter Lang, 1994.

International Perspectives on Lifelong Learning, London: Kogan Page, 1998.

Human Learning: A Holistic Approach, London: Routledge, 2005.

Learning, Working and Living, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.

Universities, Ethics and the Professions, London: Routledge, 2009.

Autorské výzkumné zprávy

Religious Education Curriculum in the Junior School, 1974.

- Zpracováno pro místní vzdělávací odbor ve Warley (Anglie).

Výzkumné zprávy, u nichž byl Peter Jarvis spoluautorem

The Education and training of District Nurses (SRN/R GN 1976): An Evaluation of the Implementation of the 1976 Curriculum in Surrey (1978-1979), 1980.

- Sponzorováno DHSS (Department of Health and Social Security) a publikováno Univerzitou v Surrey.

Curriculum Development in the Education of Adults, 1984.

- Peter Jarvis zde figuruje jako přispěvatel.
- Publikováno díky FEU (Far East University).

The Teacher-Practitioner Course at the University of Surrey, 1986.

- Zpracováno pro King's Fund.

Joint Preparation for Health Visitors and District Nurses: An Initial Evaluation, 1987.

- Peter Jarvis – spoluautor. Vyšlo v National Board, London.

The Education of Adults in Europe: England and Wales, 1992.

- Peter Jarvis – přispěvatel.
- Monitorovací zpráva pro Eurodelphi Project, Univerzita v Lovani, Belgie.

Elder Mentoring, 1999.

- Peter Jarvis - spoluautor. Publikováno společně s publikací *Help the Aged*.

Towards the Learning City, 1997.

- Peter Jarvis – spoluautor. Corporation of London.

Lifelong Learning: Rhetoric, Reality and Public Policy, 1997.

- Peter Jarvis – spolueditor.
- Výstupy z konference, University of Surrey.

Seriálové publikace, které Peter Jarvis editoval

International Perspectives on Adult and Continuing Education, London: Routledge

- (publikováno přibližně 20 knih).

Theory and Practice in Adult Education in North America, London: Routledge

- (publikováno přibližně 10 knih).

Časopisy

International Journal of Lifelong Education, od roku 1981 dosud

- Peter Jarvis – zakládající editor a spolueditor.

Journal for Adult Theological Education, ročník 3, číslo 1, 2007.

- Peter Jarvis – hostující editor.

Comparative Education, ročník 35, číslo 2, 1999.

- Peter Jarvis – hostující spolueditor.

Comparative Education, ročník 36, číslo 3, 2000.

- Peter Jarvis – hostující spolueditor.

Comparative Education, ročník 37, číslo 4, 2001.

- Peter Jarvis – hostující spolueditor.

Comparative Education, 2005-2008.

- Peter Jarvis – předseda editorské skupiny.

Mimo výše uvedené tituly Peter Jarvis (2012) publikoval **přes 200 kapitol v knihách a článků v odborných časopisech**. Působil také jako **korespondenční editor**.

Příloha č. 3 Integrální andragogika jako věda

Cílem této přílohy⁵ je charakteristika hlavních znaků definice integrální andragogiky jako humanitní vědy tzv. novodobého či postmoderního typu. Nejprve formuluji teoretická východiska, metodologické a terminologické ukotvení v oblasti současného českého andragogického diskurzu. Metodou, jíž je tato část textu zpracována, je analýza a syntéza poznatků nejvýznamnějších děl současných autorů integrální andragogiky a souvisejících disciplín a jejich kritická reflexe v kontextu současného diskurzu české integrální andragogiky. V této úvodní metodologické části vycházím z modality andragogiky jako integrální andragogiky v tradici díla Vladimíra Jochmanna (Jochmann 1992), nejde tedy o vyčerpávající charakteristiku celého širokého andragogického diskurzu. Pokud se v textu objevuje označení *andragogika*, míním andragogiku integrální. Andragogikou v užším slova smyslu (jako vědou o výchově a vzdělávání dospělých; Beneš 1997) se v tomto textu zabývám jakou součástí širokého pojetí andragogiky a vždy vymezuji kontext, v němž tomu tak je. Další redukcí je pojetí integrální andragogiky jako vědy, což je jen jedna ze tří rovin, v níž lze integrální andragogiku definovat⁶.

Integrální andragogika jako věda je ve svých základních obrysech charakterizována na podkladě teorie Jochmanna (zakladatele širokého integrálního pojetí andragogiky), Šimka (průkopníka na poli konceptualizace integrální andragogiky) a Bartoňkové, která komplexně formulovala metodologická východiska integrální andragogiky. Všichni jmenovaní významně přispěli do diskuse o legitimizaci andragogiky jako vědy. Identifikovali integrální andragogiku jako transdisciplinární vědu, která zaujímá svébytné postavení v rámci humanitních věd (Bartoňková 2004, s. 3). Pojem transdisciplinarity jako základní vlastnosti integrální andragogiky bude doplněn dalšími charakteristikami současných humanitních věd. Jedná se o multikulturalitu a kompetentnost, které reflektují jednu z otázek současných humanitních věd: jaké jsou možnosti humanitního vědce a co se vůbec s poznávaným druhým člověkem – v tomto kontextu tedy s objektem humanitních věd – při tomto poznávání „děje“ (Krámský 2008, uvozovky v originále).

S ohledem na otázku metodologie humanitních věd a možnosti empirického výzkumu v nich, bude specifický důraz kladen na otázku smyslu poznávání v integrální andragogice s přesahem k požadavku indukce integrálně andragogického poznávání, požadavku aplikovatelnosti výstupů andragogického bádání do praxe a také jistého pragmatismu poznání v andragogice. Poslední zmiňovaná vlastnost vyplývá z úzké vazby mezi andragogickou teorií a praxí tak, jak je tato vazba zakotvena v předchozích dvou vlastnostech andragogiky jako humanitní vědy.

Integrální andragogika je postmoderní věda se všemi výše zmíněnými charakteristikami. Za významný považuji příspěvek Derridy navazujícího na studie humanitních věd Levi-Strausse. Z jejich pojetí jsem zvolila koncept humanitního vědce jako kutila, který stručně vysvětluje v kontextu integrální andragogiky jako humanitní vědy. Je nutné stabilizovat diskurz integrální andragogiky (Bartoňková 2004, s. 13), vytvořit prostor pro nezbytnou sebereflexi jako základní charakteristiku humanitních věd a ukončit tím století trvající diskuse o tom, zda je integrální andragogika jako věda možná. Andragogika v tomto textu bude vnímána jako věda humanitní

⁵ Jedná se o zkrácený a upravený text, který vychází z: THELENOVÁ, Kateřina. *Metodologický koncept kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice*. Rigorózní práce. FF UP v Olomouci. Textu odpovídá citační norma a liší se od normy v disertační práci.

⁶ Za tyto tři roviny považujeme následující odpovědi na otázku, co je to andragogika v nejobecnějším slova smyslu. Je to věda, technologie, studijní obor a jeho kurikulum, srov. ŠIMEK 1998, s. 472.

v souladu s dosavadními výdobytky na poli metodologie andragogiky se zaměřením na jazyk, kterým andragogika komunikuje s ostatními disciplínami a v praxi i sama o sobě uvnitř svého vědního diskurzu. Důležitost metodologického konceptu zaměřeného na jazyk jako symbolický prostor integrální andragogiky pomáhá dokreslovat také poznatek Šmausové (2006, s. 11-12), že všechny spory o vědecky pravdivý popis reality se odehrávají výhradně v jazyce a zároveň sociální aktéři – lidé vždy prostřednictvím jazyka vybavují svět, ve kterém žijí smyslem. Z těchto důvodů nabývají na významu prakticky orientované teorie, které pomáhají ověřovat vědecké poznatky v praxi tím, že zkoumají jejich smysl pro samotné sociální aktéry tak, jak to činí (a může činit) integrální andragogika. Celkově se tento text opírá o texty k metodologii⁷ integrální andragogiky (zejména Šimek, Bartoňková).

Východiska integrální andragogiky jako humanitní vědy. Vycházím z pojetí integrální andragogiky v tzv. olomoucké tradici, za jejíž průkopnická díla považuji konceptualizaci andragogiky a integrální andragogiky zejména v díle Jochmanna, Šimka, Bartoňkové, případně dalších. Zde je nutné vymezit argumentační pole, ve kterém se budu pohybovat. Toto argumentační pole je ohraničeno následujícími otázkami:

- Jakou vědou je integrální andragogika?
- Jak integrální andragogika definuje svůj předmět?
- Jakými metodami integrální andragogika zkoumá svůj předmět?
- Jaké teorie integrální andragogika vytváří nebo může (má) vytvářet?
- Kdo je to andragog – humanitní vědec?

Základním východiskem, které nebude relativizováno, je chápání andragogiky jako vědy. Celý text slouží k deskripci integrální andragogiky jako vědy, k vymezení jejích základních vlastností, a tím také k popisu současného andragogického diskurzu. Základní rámec, ve kterém se předložený text pohybuje, je vymezen hlavními vlastnostmi integrální andragogiky, které budou specifikovány dále v textu a za které lze považovat:

- Integrálnost. Transdisciplinaritu. Multikulturalitu.
- Kompetentnost. Induktivnost. Aplikovanost.
- Pragmatismus. Postmoderní charakter. Metodickou flexibilitu.

Jakou vědou je současná integrální andragogika? Integrální andragogika v Jochmannově pojetí z roku 1992 je „vědou o výchově a vzdělávání dospělých, která studuje výchovu dospělých jako jednu ze základních sociálních funkcí ve všech jejích prvcích a aspektech: objekt výchovy..., výchovné faktory..., výchovný proces..., prostředí... Andragogika přitom odkrývá kauzální a funkcionální vztahy a vazby, v nichž tato výchovná funkce probíhá a vytváří o ní (v plné šíři!) vědecký systém poznatků. Vychází při tom ze studia této funkce jako objektivně existujícího jevu, který zkoumá metodami a postupy obvyklými v moderní vědě (Jochmann 1992, s. 17). Pro komplexní chápání uvedené definice je nezbytně nutné rozumět pojmu výchova v mnohem větší šíři či rozsahu. Výchovu chápeme jako sociální funkci, jako permanentní, celoživotní proces, který zahrnuje (Jochmann 1994, s. 18):

⁷ Terminologická poznámka: Pojmem metodologie v tomto textu rozumím jednak diskurzivní podstatu integrální andragogiky jako humanitní vědy (neboli metodologií označuji specifický způsob uspořádání současného diskurzu integrální andragogiky), jednak východisko empirického výzkumu v andragogice. Rozlišuji pojem metoda, kterým označuji konkrétní způsob zkoumání a rámec získávání empirických dat.

- péči (zjednávání podmínek pro výchovu, pro seberealizaci a pro výkon sociálních funkcí),
- edukaci (utváření osobnosti, osvojování si sociálních regulativů a kultury),
- funkcionální působení (nezáměrné vlivy, které působí na utváření člověka)
- a vzdělávání jako přenos kultury, informací, znalostí, dovedností a návyků potřebných pro výkon sociálních rolí a seberealizaci.

Z uvedené definice integrální andragogiky pak logicky vyplývají všechna její další vymezení, až po ta soudobá. Lze hovořit o integrální andragogice jako o vědě o optimalizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny⁸ nebo „vědě o vyrovnávání se člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi“ (Bartoňková 2004, s. 3).

Užší pojetí andragogiky, od kterého se olomoucké liší, je typické zužováním komplexního vnímání pojmu výchova⁹ na jeho dílčí aspekt, kterým je vzdělávání dospělých (např. Beneš 1997). Tato rovina andragogiky není specificky předmětem předložené práce a je zde zmíněna jen jako další možná odpověď na otázku, jakou podobu má současný andragogický diskurz¹⁰ a jakou vědou vlastně současná andragogika je. Ještě blíže soudobému pojetí integrální andragogiky je její vymezování jako nepedagogické vědy o výchově (Šimek 2005, s. 290), přičemž je stále nutno uvažovat pojem výchovy v jejím nejširším slova smyslu tak, jak jej používal Jochmann.

Integrální andragogika bývá s ohledem na předchozí tvrzení definována jako věda o výchově nebo jako součást složitého systému poznatků označovaného jako vědy o výchově, edukologie¹¹. Šimek (2005, s. 291) hovoří o tom, že andragogika se nemůže z kategorie věd o výchově úplně vymanit, zároveň by ji, však taková definice výrazně omezovala s ohledem na metodologická specifika.

Vědy o výchově jsou definovány na základě vymezení výchovy v užším slova smyslu, jako označení procesu předávání znalostí, dovedností, postojů, norem a hodnot (Palán 2002, s. 229) a neuvažují funkcionální působení a péči jako její součásti. Ztotožňují se s názorem, že integrální andragogika do této kategorie věd nepatří zcela. Bartoňková se přiklání k obecnější metodologii věd formulované např. Foucaultem a vychází z členění věd na přírodní, sociální a humanitní. (Bartoňková 2004, s. 22). Integrální andragogiku spíše řadíme do pojetí věd humanitních.

Další moment procesu identifikace integrální andragogiky, kterou lze v jejích důsledcích označit za inženýrskou či sociotechnickou (Šimek 1995, s. 99), vede v odborné literatuře ke snaze přiřadit integrální andragogiku k vědám sociálním, či přímo učinit ji součástí sociologie¹². Já pracuji s jednoznačnějším, argumentačně a metodologicky propracovanějším pojetím andragogiky jako vědy humanitní, jejíž základní vlastností je, že je transdisciplinární, a právě mj. sociologie je její opěrnou vědou (Jochmann 1992, s. 18), se kterou vede dialog. Dialog zde znamená obousměrný neustálý proces výměny informací v nejobecnějším slova smyslu. Přes svou často diskutovanou manipulativnost andragogika rozhodně není aplikovanou sociologickou disciplínou, ani pouze technologickým vyústěním sociologických poznatků. Z inženýrské nebo sociotechnické tradice spíše vyplývají důsledky pro empirický výzkum v andragogice, v němž je důraz kladen na skutečnost, že andragogika využívá tzv. typologickou metodu, na jejímž konci je doporučení pro

⁸ Šimek hovoří o „mobilizaci“ lidského kapitálu. V současnosti užívá „optimalizace“. ŠIMEK – BARTOŇKOVÁ, 2002, s. 12.

⁹ Výchova jako sociální funkce, navazuje olomoucké pojetí na staré evropské tradice, např. Hanselmanna a dalších, srov. JOCHMANN, 1992, s. 12.

¹⁰ Rozbor andragogiky v užším slova smyslu, např. BENEŠ, 1997, 2003 a další.

¹¹ Problematiku věd o výchově podrobněji analyzuje např. BREZINKA, 1996.

¹² Zprostředkovaně např. PICHŇA, 1989.

praxi. Toto koresponduje s jednou z dalších základních vlastností integrální andragogiky a tou je metodická flexibilita, o které se ještě zmíním.

Integrální andragogika je samostatnou vědou opírající se o poznatky dalších věd, uchopující svůj předmět na základě vlastních výzkumných a vědeckých otázek, a to vše za použití výtěžků jiných věd a poznatků z praxe. Toto tvrzení není ničím, co by snižovalo hodnotu andragogického zkoumání nebo nastolovalo otázky po její legitimitě. Odpovídá totiž situaci mnoha (nebo snad všech) věd v postmoderní společnosti typické svou komplexností a provázaností jevů¹³.

Integrální andragogika byla dříve na základě svého předmětu označována jako věda sociální, která se zabývá výchovou v plném rozsahu, obdobně jako se jiné vědy zabývají jinými sociálními funkcemi (Jochmann 1994, s. 18). Od tohoto pojetí zde upouštím a přikláním se k vymezení integrální andragogiky jako vědy humanitní, která může vzniknout a reflektovat pouze jevy a fenomény, které jsou uchopovány člověkem (Foucault in Bartoňková 2004, s. 35). V tomto kontextu nejen dospělým člověkem, ale člověkem v celé jeho životní dráze.

Další důležitou charakteristikou integrální andragogiky jako vědy je vlastnost, kterou jí přiřkl Jochmann (1994, s. 17) - je to věda empiricko-teoretická a prakticko-normativní. Tím zahájil diskuse o metodologii andragogiky a původní označení andragogiky jako vědy normativní a aplikované (v Jochmannově slovníku „praktické“), dnes již neplatí zcela a status integrální andragogiky se posouvá.

Integrálnost andragogiky „vztahujeme nejen na její diferencovaný předmět, ale i na metodologii, na metodiku empirického andragogického výzkumu a především na objekt andragogického působení, na člověka v kontextu sociální změny“ (Šimek 1994, s. 23). Dnes se metodologie integrální andragogiky nevztahuje pouze na empirický andragogický výzkum, ale na celkovou konceptualizaci integrální andragogiky jako vědy, na formulaci teorií a technologií (návodů) pro praxi. Pro komplexní vnímání metodologie budu dále v textu užívat označení diskurz. Akční pole a integrálnost andragogiky v objektu lze rozšířit o uchopování společnosti jako objektu andragogiky. Konkrétně mám na mysli, že objektem širokého chápání výchovy jako sociální funkce, a objektem integrální andragogiky a předmětem jejího vědeckého zájmu, není pouze jedinec, ale jeho prostřednictvím také společenské skupiny, systémy a instituce. Prostřednictvím těchto sociálních celků se objektem působení výchovy stává opět jedinec – sociální aktér – což podtrhuje integrálnost celého procesu a nutnost jeho integrálního zkoumání. Objektem integrální andragogiky tedy není jen člověk v kontextu sociální změny, ale i celá měnící se společnost, neboť výchova jako nezpochybnitelná součást sociální působí na všechny systémy, se kterými je spojena a ty zpětně ovlivňují procesy, formy a veškeré další aspekty výchovy.

Jak integrální andragogika definuje svůj předmět? V diskurzu integrální andragogiky je třeba rozlišit nejen, čím se zabývá, ale také v jakém kontextu. Tvrdíme, že integrální andragogika jako humanitní věda má svůj předmět a zároveň tzv. akční pole, jehož konceptualizace umožňuje vnímat daný předmět jako jedinečný díky kontextu, ve kterém je ukotven. V případě andragogiky jako oblasti praxe „akční pole“ užíváme k označení možností a způsobů uplatnění poznatků integrální andragogiky v praxi. Zde se snažíme zaměřit pouze na oblast integrální andragogiky jako vědy, specificky pak vědy humanitní, proto hovoříme o akčním poli jako prostoru pro teoretickou reflexi v nejširším slova smyslu. Akčním polem integrální andragogiky jako humanitní vědy je

¹³ Obecná metodologie věd není předmětem této práce, jak již bylo řečeno, status andragogiky jako vědy zde není relativizován, ale reflektován prostřednictvím charakteristiky jejich základních vlastností.

prostor, který andragogika zaujímá mezi jinými vědami, čímž rozumíme způsob a specifický přístup k předmětu zkoumání. Zároveň lze za akční pole integrální andragogiky považovat teoretický prostor nebo poznatkové soustavy, které popisují situaci, ve které existuje předmět zkoumání andragogiky. Jde o teorie moderní a postmoderní společnosti, které jsou relevantní pro porozumění, v jakém kontextu existuje nejen integrální andragogika jako věda (integrální andragogika mohla v soudobém pojetí vzniknout až po té, co společnost zaznamenala vývoj směrem ke své postmoderní podobě), ale jde také o kontext, ve kterém existuje předmět zkoumání integrální andragogiky. Pojem akční pole je zpravidla vymezován ve vztahu k praxi, tedy k výseči sociální skutečnosti, kterou andragogika ovlivňuje (optimalizuje, provází, ...). Zde akčním polem míním způsoby a výstupy humanitně vědní teoretické reflexe pole praxe. Akčním polem andragogiky se stává to, co se týká lidí, ne věcí samých¹⁴. Pojem akční pole je podle mého názoru užitečným vědeckým konstruktem, který umožňuje porozumět andragogickému zkoumání lépe než snaha o konceptualizaci předmětu a zároveň ukazuje na specifičnost chápání předmětu integrální andragogiky. Konkrétnějším konceptem, kterým se posouvám na nižší úroveň abstrakce (směrem ke zkoumání předmětu integrální andragogiky), je objekt integrální andragogiky.

V tomto ohledu nedošlo k výraznému posunu od roku 1995, kdy Šimek označil za objekt integrální andragogiky dospělého jedince jako sociálního aktéra¹⁵, nikoli pouze jako dospělého v krizové životní situaci, nebo s nějakým handicapem (Šimek 1995, s. 98), ale komplexně, celostně a jako svébytnou, svobodnou bytost (Jarvis 2009). Obecněji za objekt integrální andragogiky bývá označována sociální změna, jelikož se jedná o základní rozměr všech sociálních situací, v nichž se realizuje sociální aktér.

Za předmět integrální andragogiky bývají tradičně označovány (ve všech formulacích předmětu vnímám nezbytné propojení s akčním polem, prostorem pro teoretickou reflexi praktických poznatků, požadavků praxe a následně andragogických doporučení, která se do praxe opět vrací):

- výchova dospělých, kde výchova je chápána jako jedna ze základních sociálních funkcí ve všech jejích prvcích či aspektech (Jochmann 1992, s. 17),
- lidský kapitál v prostředí sociální změny, případně jeho mobilizace (Šimek 1995, s. 98); dnes Šimek hovoří o optimalizaci v důsledku andragogické reflexe společenských změn,
- orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy (Šimek 1995, s. 98),
- animace dospělého člověka (Šimek 1995, s. 98),
- sociální a individuální konsekvence změn syntetického statusu (Šimek 1995, s. 98)
- a sociální instituce a vyrovnávání se dospělého člověka s nimi, které má edukativní dimenzi (Bartoňková 2004, s. 179-180).

Domnívám se, že výchova jako sociální instituce a vzdělávání jako proces udržování či tvorby vědomostí, dovedností a upevňování zkušeností, jsou rozměrem všech výše uvedených předmětů integrální andragogiky. Zdůrazňuji odlišnost pojetí výchovy dospělých, jak ji formuloval Jochmann

¹⁴Jochmann dále vymezuje čtyři základní typy akčního pole andragogiky, ve kterých je pak možné identifikovat předmět integrální andragogiky. Jde o akční pole vzdělávání, edukace, péče a funkcionálního působení. JOCHMANN 1992, s. 20 a přehledově také KOKOTEK 2011.

¹⁵ Což je konstatování, které propojuje obecná východiska integrální andragogiky s teorií Petera Jarvise, který vnímá dospělého člověka v Giddensovském pojetí *agens* – aktivního sociálního aktéra. Tvrdím, že podobně jako zde, dochází v mnohých dalších bodech k argumentačnímu přiblížení obou konceptů (integrální andragogiky a adult education), byť Peter Jarvis vychází z odlišně definované obecné metodologie vědy.

a od kterého se odvíjí celý koncept integrální andragogiky, od vymezení pojmu výchova (popřípadě výchova dospělých) tak, jak byla formulována v pedagogice, případně v pedagogice dospělých. Tento směr se objevil ve 2. polovině 20. století jako snaha vytvořit disciplínu, která by reagovala na potřeby praxe vzdělávání dospělých, zejména v oblasti podnikového vzdělávání. Integrální andragogika se od tohoto pojetí distancuje z důvodu zásadních metodologických odlišností mezi integrální andragogikou a pedagogikou. Integrální andragogika jasně ukazuje, že cílů, které si pro sebe klade práce s dospělými lidmi, nelze dosáhnout pedagogickou cestou. Jde o logický i praktický protimluv.

K předmětu integrální andragogiky řadí Bartoňková (2004, s. 175) také celoživotní vzdělávání a celoživotní učení. Celoživotní učení je považováno za jeden z nástrojů optimalizace lidského kapitálu a tím za jeden z nástrojů vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi, což souvisí s širším pohledem na andragogiku jako humanitní vědu. Krámský (2008, s. 25) totiž hovoří o neoddelitelnosti humanitně-vědního bádání jako procesu od jeho předmětu. Pokud tvrdíme, že konečným cílem a smyslem celoživotního učení je nalézt způsob sebereflexe - dotazování se po předpokladech a možnostech vlastního konání, které činí člověka v silném slova smyslu odpovědným (Krámský 2008), pak se toto vymezení shoduje se základním požadavkem kladeným na vědce v humanitních vědách. Celoživotní učení z hlediska definice předmětu integrální andragogiky je sice dílčím pojmem, ale z hlediska vymezení akčního pole integrální andragogiky jako humanitní vědy je pojmem, který zahrnuje komplexnost, šíři a propojenost celého akčního pole integrální andragogiky jako humanitní vědy¹⁶. Celoživotní učení je termín, který se postupně stává jádrem jakékoli andragogické analýzy, jelikož výzkumy postupně ukázaly omezení, která v sobě skrývají dříve jádrové pojmy výchova a vzdělávání dospělých coby analytické kategorie. Považuji za vhodné hovořit raději o akčním poli integrální andragogiky jako zastřešujícím termínu pro předmět i objekt integrální andragogiky než se opírat pouze o tyto dílčí (byť tradičně užívané) termíny.

Jakými metodami integrální andragogika zkoumá svůj předmět? Slovem metodologie označuji nauku o metodách empirického výzkumu (Velký sociologický slovník 1996, s. 621) v integrální andragogice a pojmem metoda označuji konkrétní způsob jednání v intencích integrální andragogiky, jehož smyslem je odhalit, prozkoumat, popsat a pochopit prvky, procesy a souvislosti (Velký sociologický slovník 1996, s. 612) mezi jevy v akčním poli integrální andragogiky. Je to právě metodologie a metoda, které ukazují na odlišnost integrální andragogiky od jiných vědních disciplín, které považujeme za opěrné vědy integrální andragogiky. Tradičně se hovoří o vztahu mezi integrální andragogikou a pedagogikou a velmi nesprávně jsou tyto dva vědecké přístupy ztotožňovány právě s odůvodněním, že jsou založeny na stejné metodologii a ke sběru dat používají stejných metod empirického šetření. Šimek již v roce 2006 (s. 97) učinil jasnou dělicí čáru mezi integrální andragogikou a pedagogikou¹⁷ a zároveň mezi integrální andragogikou a

¹⁶ Problematika celoživotního vzdělávání a učení se dospělých je teoreticky rozpracována v souvislosti s Jarvisovým konceptem celoživotního učení a vzdělávání, které je jednou z os jeho díla a jedním ze základních pojmů jeho sociologické analýzy. Do centra jeho pozornosti se dostává samotné učení, jako centrální analytická kategorie pro potřeby zkoumání člověka. Např. JARVIS, 2004.

¹⁷ Na konci analýzy Šimek dospívá k závěru, že integrální andragogika a pedagogika mohou nalézt společné jmenovatele (ŠIMEK, 2006, s. 101). Neznamená to, že by integrální andragogiku a pedagogiku metodologicky ztotožňoval; na základě metodologických odlišností ukazuje možnosti spolupráce a návaznosti ve zkoumání. Akční pole pedagogiky a integrální andragogiky však podle mého názoru zůstávají nesmiřitelně odlišná.

andragogikou v užším slova smyslu. Opíral se přitom o významnou práci Bartoňkové (2004), která podrobně analyzuje vědecký a metodologický status integrální andragogiky.

Integrální andragogika je svým založením vědou induktivní. Tato vlastnost integrální andragogiky obecně znamená metodologický postup k odhalení hypotetických zákonitostí a postup k ověření těchto hypotéz (Šmausová 2006). Induktivní charakter integrální andragogiky jako vědy vyplývá z charakteristiky akčního pole, ve kterém se pohybuje. Šimek (2006, s. 98) tento prostor nazývá „prostorem identifikace prostředí sociální změny“. Otázky spojené s předmětem integrální andragogiky, v jejím akčním poli, jsou řešeny induktivně, jak uvádí Šimek (2006, s. 98), metodami a technikami ad hoc, případně metodami a technikami z disciplín, s nimiž integrální andragogika vede dialog. Induktivní charakter integrální andragogiky otevírá pole možností zejména kvalitativních a integrovaných přístupů (Loučková 2010) ke zkoumání předmětu a k výzkumnému pohybu v akčním poli integrální andragogiky.

Otázka andragogických metod a metodologie andragogiky souvisí také s uspořádáním předmětu andragogiky. Za nejobecnější předmět integrální andragogiky lze považovat výchovu v širokém slova smyslu, načež metodologie této vědy vychází a je zakotvena ve strukturním funkcionalismu, v jehož podhoubí na území USA také vznikalo první ucelené dílo kladoucí si nárok na to být andragogickou teorií. Malcolm S. Knowles, jeden z průkopníků andragogiky jako vědy, formuloval zdroje integrální andragogiky. Strukturní funkcionalismus¹⁸ definoval u každého sociálního jevu či procesu (v tomto případě výchovy jako sociálního jevu a procesu současně) tzv. funkcionální vlivy, efekty, které existence daného fenoménu vyvolává nezáměrně, neplánovaně. Tradice díla Parsonsova v integrální andragogice uvádí, že funkcionální vlivy vnímáme na úrovni jedince i společnosti, čímž se daří propojit myšlenku andragogického působení, které je komplexní, syntetické a syntetizující a působí na úrovni sociálních systémů (zejm. na úrovni komunikace). Optikou strukturního funkcionalismu a jeho pojetí sociálních funkcí je andragogika vědou vznikající zevnitř sociálního systému. V opačném případě by nebyla efektivním nástrojem pro své cíle a nebyla by vědou humanitní. Její poznání je strukturováno smyslem a významem, který ji dává člověk v roli výzkumníka-vědce, objektu-respondenta zkoumání a uživatele praktických aplikací vědeckých poznatků. Svět, který před námi leží, sám o sobě nemusí být nutně strukturován, ale právě smysl a význam sdílený v jazyce, jej strukturuje a činí i vědecky poznatelným (Šmausová 2006, s. 11-12). Sociální funkci výchovy v integrální andragogice zkoumáme, jako humanitní vědci, se zaměřením na člověka nikoli na strukturu za současného užití pojmového dědictví strukturního funkcionalismu.

Andragogika v tomto modelu nemůže být pouze vědou o výchově v úzkém pojetí; je vědou o animaci dospělého člověka, kdy výchova je součástí animace. Metodologická šíře andragogiky se neprojevuje jen na úrovni předmětu, ale také na úrovni objektu, kterým není jedinec, nebo skupina. Objekt je vždy komplexem vztahů, které pojmenováváme např. instituce, nebo lidský kapitál. Takové metodologické východisko andragogiku zásadně odlišuje od pedagogiky a jiných pedagogických věd o výchově, kde je objektem zájmu vždy jedinec, maximálně pak sociální skupina. Integrální andragogika se touto pozicí stává postmoderní vědou založenou na poznatku existence a fungování sociálních systémů stejně jako na poznatcích sociálního konstruktivismu a

¹⁸ Tento text je diskurzivní ne paradigmatický. S pojmem strukturní funkcionalismus pracuje na pojmové úrovni, nikoli jako s paradigmatickou kotvou teoretické disputace. Je to termín, který je součástí diskurzu andragogiky. Opírá se o (dílčí) argument Kuhna (1997), že humanitní vědy nejsou schopny paradigma tvořit.

radikálního konstruktivismu, které jí ukazují význam komunikace, jazyka a neustálé reflexe a sebereflexe v souvislosti se strukturováním světa, v němž se nacházíme¹⁹. Není třeba jmenovat jednotlivé metody a techniky integrální andragogiky, ale akceptovat pro každou andragogickou výzkumnou práci obecné východisko, induktivního postupu, který směřuje do oblasti kvalitativního výzkumu či přístupu integrovaného. Nezbytným rozměrem andragogického zkoumání je neustálá reflexe a sebereflexe výzkumníka.

Otázky spojené s předmětem integrální andragogiky, v jejím akčním poli, jsou řešeny induktivně, metodami a technikami ad hoc, případně metodami a technikami převzatými z opěrných věd integrální andragogiky (Šimek 2006). Uvedené koresponduje s obecným metodologickým konceptem novodobé podoby humanitních věd, který byl označen jako diskurz „kutil“.

Východiskem konceptu „kutil“ je tzv. novodobé pojetí humanitních věd, do jehož rámce spadá i současný diskurz integrální andragogiky, který vychází z tradice díla Derridy, Foucaulta či Lyotarda. Naskýtá se tak možnost vyhnout se nutnosti ukotvit vědu včetně jejího předmětu zájmu či celé metodologie v předem daných strukturách vědeckých paradigmat v Kuhnově slova smyslu (Fajkus 1995). Základní vlastností humanitních věd v novodobém pojetí je, že tyto vědy zároveň naplňují požadavek kumulativnosti (Fajkus 1995) a neustále reflektují a v mělkém slova smyslu zpochybňují „naakumulované“ poznání s ohledem na aktuální otázky světa. Pro legitimitu andragogiky je žádoucí, aby udržovala svou pojmovou kontinuitu z dob strukturního funkcionalismu a v tradici díla Knowlese, a zároveň, pokud chce sama sebe označovat za vědu postmoderní a humanitní, musí své základy neustále reflektovat a zpochybňovat. Upínání se na jakousi pravdivost či nezpochybnitelnost historických východisek integrální andragogiky by vedlo k její destrukci zevnitř vlastního diskurzu.

Naskýtá se otázka užitečnosti či smysluplnosti poznání, ke kterému může integrální andragogika definovaná svými výše uvedenými vlastnostmi jako novodobá humanitní věda dospět. Pokud není úkolem metodologie andragogiky vytvořit vhodné prostředí pro kumulaci vědění a hledání nástrojů pro potvrzení jeho téměř objektivní platnosti²⁰, co má andragogika jako věda dělat? Jaké je (má či může být) andragogické poznání? Koncept pravdivosti Seidmana a Alexandera ve vztahu k možnostem vědeckého poznávání²¹ se od chápání pravdy odklání směrem k relevantnějšímu termínu smysluplnosti. Jaké andragogické poznání lze tedy považovat za smysluplné? Stejně jako debaty o otázkách společenské spravedlnosti a vědecké etiky znamenaly posun k post-fundamentalistickému typu argumentů a k argumentům, které berou vážně tradiční nebo sociálně kontextuálně podložený charakter myšlení a praxe, došlo k témuž efektu v debatách o pravdivém, tedy smysluplném poznání. Jsou teoretici, kteří i nadále hledají ahistorické nebo transcendentní způsoby myšlení o vědění. Avšak úzká spojitost mezi rozumností a sociálním zájmem a optika, podle níž myšlení je tvarováno sociálním účelem, přiměla mnoho teoretiků představovat si takový druh racionality (pravdivosti, smysluplnosti), která je kontextuální, a zároveň je schopná udržet si

¹⁹ Z takového předpokladu vycházím v textu k možnosti obohacení metodologie integrální andragogiky o tzv. kritickou analýzu diskurzu (*Critical Discourse Analysis*), které ve značné míře pracuje s jazykem jako základním nástrojem symbolizace světa, včetně světa vědy, jejích objektů, předmětů i akčních polí (THELENOVÁ 2012).

²⁰ Jak je to tradičně od vědeckého světa očekáváno a v souvislosti s projektem „čisté vědy“ (Fajkus 1995).

²¹ Autoři uvádějí jako příklad vědecký diskurz sociologie. V interpretaci jejich konceptu se opírám o předpoklad přenositelnosti do integrální andragogiky na základě původního východiska, v němž s Krámským (2008) resp. Foucaultem (in Bartoňková 2004) tvrdím, že sociologie je humanitní věda stejně jako integrální andragogika.

svoji kapacitu dost přesvědčivě na to, aby rozhodla v nesouladu a byla průvodcem sociální praxe (Seidman a Alexander 2011). Smysluplné poznání je v integrální andragogice takové, které v sobě reflektuje úzkou souvislost mezi racionalitou a sociálním zájmem.

Z prací současných integrálních andragogů (zejm. Šimka aj.) je reflexe patrná a odráží se v etických diskusích věnovaných společenské odpovědnosti vědy a v tématu aktérů andragogické intervence, kdy za jednoho z nich musíme považovat sociální instituce, či sociální systémy (někdy termín „celospolečenské potřeby“, který považují za ilustrativní). Smysluplné poznání v andragogice, které ji legitimuje jako humanitní vědu novodobého typu, je takové, jehož účelem není vytvářet samoučelné teorie a bezobsažné koncepce a strategie (byť logicky správně vystavěné) ale takové, které dávají smysl konečnému „arbitru“ andragogického poznání, kterým je sociální aktér „ve víru“ sociálních změn. Mimo jiné i tato úvaha vedla autorku předloženého textu k formulaci předpokladů o možnostech využití kritické analýzy diskurzu jako metodologického konceptu v akčním poli integrální andragogiky. Je to právě tato metodologie, která si klade za cíl nejen zkoumat sociální změny a jejich účely, ale zároveň zapojovat sociální aktéry do procesu změn, které oni sami vnímají jako smysluplné²².

Richard Rorty definoval pro potřeby porozumění smysluplnosti vědeckého poznání myšlenku pragmatiké kritické rozumnosti (Rorty in Seidman a Alexander 2011). Pomocí koncepce pragmatismu poukazuje na myšlenku, že pravda má být vždy posuzována s ohledem na způsob, kterým jsou myšlenky nebo způsoby myšlení užitečné, nebo přispívají k realizaci sociálních cílů. Rorty obhajuje tvrzení, že přesvědčení nebo myšlenky jsou pravdivé, pokud jsou užitečné nebo nám pomáhají k dosažení našich záměrů. Zároveň má v úmyslu odsunout způsob, kterým mluvíme o vědě, směrem od jazyka abstraktního rozumu, objektivitu a nepochybnosti. Myšlenky jsou pravdivé nebo nepravdivé pouze ve vztahu ke kontextu, ve kterém se ukazují, k účelům, ke kterým jsou zamýšleny a ke svým sociálním důsledkům. To neznamená, že všechny myšlenky jsou stejnou měrou pravdivé nebo platné. Znamená to, že neexistují neměnná a striktní pravidla, která by nám řekla, co je pravda a co je nepravda. Každá společnost si musí určit, co je pravda pomocí pragmatikého způsobu argumentace (Rorty in Seidman a Alexander 2011).

Jaké teorie integrální andragogika vytváří a může (má) vytvářet? S ohledem na pojetí integrální andragogiky jako humanitní vědy a na základě specifikace vlastností humanitních věd budu konstatovat obecné znaky teorií, které může integrální andragogika vytvářet, aby mohla být nazývána „čistou vědou“²³, tedy myšlenkovým systémem založeným na něčem stabilnějším než je spekulace a analogie. Tyto znaky zároveň vytvářejí integrální andragogiku jako specifický diskurz, který se může stát partnerem v dialogu s různými metodologickými koncepty spolupracujících věd, stejně jako předmět integrální andragogiky se může stát objektem jejich zájmu. Pokud hovořím o teoriích v integrální andragogice, vycházím z předpokladu teorie jako výrazu, který

²² Podrobněji je téma metodologického konceptu kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice pojednáno jinde. THELENOVÁ, K. *Metodologický koncept kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice*. Rigorózní práce. FF UP v Olomouci, 2011. dostupné z: www.upol.cz. Nebo THELENOVÁ, K. CDA jako možnost rozvoje andragogické vědy a andragogického myšlení. In: VETEŠKA, J. (ed.), 2012. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. s. 215 - 235. ISBN 978-80-7452-022-8.

²³ Termín „čistá věda“ zde užívám ve shodě s Kantovskou tradicí, v níž se o čisté vědě hovoří pouze ve vztahu k vědám přírodním, vědám, které si kladou nárok na fakticitu. Dle navazujících studií Husserlových hovoříme o tom, že vědy humanitní mají od počátku své existence ambice stát na rovni přírodních věd svou fakticitou a stát se tedy čistými vědami prostými spekulace. Srov. např. KRÁMSKÝ, 2008.

reprezentuje proces „náhledu, vzhledu nazření podstaty *eidos* (kurzíva v orig.), vidění věci samotných“ (Husserl in Krámský 2008, s. 9). Teorie, které může integrální andragogika vytvářet induktivní cestou s ohledem na svůj předmět zájmu a humanitně vědní základ, splňují 3 hlavní vlastnosti: transdisciplinarita, multikulturalita a kompetentnost (dle Krámský 2008).

Integrální andragogika je transdisciplinární věda (což v obecném překladu slova znamená přesahování, překročení a směřování z jedné strany na druhou), a to znamená konstituci nové disciplíny na ploše, kde se již rozpracované vědní disciplíny překrývají, a na tomto základě vyrůstá nová věda. Konstituování takové vědy je možné jen tehdy, když plochy překrývání jsou dosti značné a kde vědy, v těchto překrývajících se oblastech, jsou dostatečně rozvinuté. Nejde o zkoumání toho, co je mezi vědami, ale toho, kde se vědy překrývají (Bartoňková 2004). Nejedná se o „pouhou“ multidisciplinaritu (prostou mnohost úhlů pohledu na jeden centrální předmět) či interdisciplinaritu, tedy jakýsi „svorník, jenž má být situován mezi jednotlivými jinak obtížně propojitelnými vědními regiony“ (Krámský 2008), ale právě o onen přesah či vytvoření prostoru napříč a zároveň mezi vědami tak, jak to Bartoňová ukazuje na modelu Foucaultova andragogického kyvadla. Pelcová (in Krámský 2007, s. 69) argumentuje, že chovat se transdisciplinárně znamená dosahovat vyšší kvality poznání v dané oblasti či předmětu zájmu tím, že vědec dokáže překračovat limity jednotlivých disciplín a zevrubněji zkoumat svůj předmět zájmu stejně jako kontext jeho vzniku a existence. Stále se musí jednat o vědecky relevantní postup založený na společném diskurzu, nikoli na pouhé analogii mezi přístupy jednotlivých věd.

Otázka multikulturality andragogických teorií v sobě odráží požadavek, kterým je komplexnost přístupu ke zkoumanému předmětu zájmu (sociální realitě dospělého člověka či sociální změně). Tento přístup vychází z předpokladu, že předmět zájmu v sobě zahrnuje množství hodnotově normativních systémů jako základních prvků kultury. Pokud chceme hovořit o andragogických teoriích jako teoriích sociální změny, musíme akceptovat východisko multikulturality. Tuto skutečnost reflektuje ve svém textu Faltýn, když hovoří o multikulturální andragogice²⁴.

Faltýn vychází z předpokladu vzdělávání napříč kulturami. K tomuto argumentuje, že nejde primárně o to, že by v multikulturálním vzdělávání musel „vzdělavatel a vzdělávaný pocházet z odlišných kultur. V multikulturálním vzdělávání je rozhodující jeho obsah“ (Faltýn 2005, s. 48). Obsahem multikulturálního vzdělávání dospělých směřujícího k akceptaci neustálé přítomnosti sociální změny jsou informace, které se týkají multikulturální situace. Pro charakter vzdělávání je rozhodující situace vzájemné kulturní odlišnosti, musí docházet k interkulturálnímu dialogu. V interkulturálním vzdělávání spolu s dialogem vzdělavatele a vzdělávaného o učební látce probíhá paralelně dialog jejich kultur. Interkulturální vzdělávání je úspěšné tehdy, když paralelní dialog kultur nezasahuje do dialogu vzdělavatele a vzdělávaného o tom, o čem je samotné vzdělávání. Aby dialog kultur nezasahoval do dialogu vzdělavatele a vzdělávaného, musí být interkulturální vzdělavatel multikulturálně vzdělán. Musí rozumět charakteru kultury a podstatě rozdílů mezi kulturami a bez jejich pochopení není interkulturální či multikulturální vzdělávání možné (Faltýn 2005, s. 62).

Andragogika v praxi dle Faltýna zahrnuje do přípravy a realizace vzdělávacích programů zejména optiku životní dráhy a komplexní identity dospělých jedinců – vzdělávaných. Proto lze andragogiku považovat za kompetentní obor, který může tvořit specifická – interkulturální kurikula (Faltýn 2005):

²⁴ Ve zmíněném textu jde o formulaci teoretických východisek pro konceptualizaci základních principů, na nichž je možné multikulturální andragogiku postavit. Nejde o její ucelenou metodologii.

Andragogická teoretická reflexe je multikulturní nejen tím, že reflektuje a tematizuje multikulturní realitu praxe, ale také svými východisky. Husserl poznamenal, že slovo Evropa není ani tak označením nějakého geografického regionu, ale způsobu myšlení, hodnotových a normativních rámců, ve kterých se myšlení odehrává. Pokud vnímáme humanitní vědy jako vyústění a zároveň východisko takového způsobu myšlení, pak vnímáme i multikulturalitu jeho východisek. Andragogika jako humanitní věda je multikulturní jak ze své diskursivní podstaty, tak v teoriích, které vytváří na základě podnětů z praxe a andragogického výzkumu. Andragogické teorie musejí vznikat v duchu požadavku kritické reflexivity lidského ducha, která tvoří jádro lidství (Husserl in Krámský 2008) ... jde o nahlédnutí společného, obecně lidského horizontu (Krámský 2008). Tímto požadavkem se andragogika jako humanitní věda stává multikulturní, neboť jak bylo řečeno výše, obecně lidský horizont v sobě zahrnuje mnohost kultur a kulturních hodnotově normativních systémů.

Zde je zajímavá poznámka Lévinasova, že v obecném multikulturním pohledu na vědecké poznání je jakýsi totalizující až násilný moment²⁵, ve kterém se ukrývá významná etická otázka humanitních věd (Levinas in Krámský 2008). Z Lévinasova tvrzení je třeba vyvodit etické důsledky nejen pro vědecké teorie, ale i pro jejich praktické – v případě andragogiky normativní – aplikace. Je možné za takovou aplikaci označit multikulturní výchovu či výchovu k multikulturalismu, jejíž východiska by bylo třeba vysvětlit v kontextu vzniku teoretické základny humanitních věd a jejich konceptualizace evropanství, společného lidství či lidské podstaty. Tento problém, ač velmi významný, je v andragogice dosud systematičtějším teoretickým výzkumem opomíjený.

Otázka kompetentnosti²⁶ andragogických teorií se váže k primárnímu vymezení integrální andragogiky jako humanitní vědy a teorie jako „vhledu“ či „nazření podstaty“. Slovo kompetence pochází z latiny a znamená „být vhodný, příslušný“. Kompetentnost andragogických teorií mohou v souladu s Derridou chápat jako angažované odpovědné vědecké chování. Skutečná kompetentnost andragogiky jako humanitní vědy je spojena s naléhavostí činit, co je třeba.

V současném andragogickém diskurzu je třeba formulovat teorie, které budou reflexivní a zároveň kriticky sebereflexivní vůči předmětu zkoumání, použité metodě a předpokladům, z nichž vyrůstají. Vzhledem k induktivnímu charakteru integrální andragogiky je vhodné vymezení její kompetentnosti jako vlastnosti „směřování ... naléhavého směřování kamsi, o čem přesně nevíme, ale nějak tušíme, že je to třeba“ (Krámský 2008). Zároveň pojem kompetentnosti v souvislosti s teorií integrální andragogiky tvoří most – paralelu mezi integrální andragogikou jako vědou, praxí a také oborem studia a jeho kurikulem. Touto vlastností je termín kompetentnosti užitečný, neboť jednoduše ukazuje postmoderní charakter integrální andragogiky a její radikální odlišnost – metodologickou a filosofickou od pedagogiky a dalších vztažných věd, stejně jako od věd o výchově, které mají charakter moderní, založený na tradičním oddělování teorie – výzkumu – poznatků a jejich praktických aplikací. V případě integrální andragogiky jsou všechny tyto vědecké roviny propojené do širokého komplexu, který je přímo zasazen v sociálním systému, z něhož vyrůstá, čímž je vysoce funkční. Integrální andragogika splňuje a má splňovat požadavek kompetentnosti. Integrální andragogika je vědou humanitní také tím, že jejím smyslem je

²⁵ V andragogice hovoříme o „manipulativnosti“, „normativnosti“ či „ideologii“.

²⁶ Dle Krámského lze pro označení následující vlastnosti humanitních věd použít také termín „kompetence“. Používám raději „kompetentnost“ z toho důvodu, že termín „kompetence“ se v integrální andragogice vžil v jiném než metodologicko vědním slova smyslu. Srov. VETEŠKA, 2010.

reflektovat pouze jevy a fenomény, které jsou uchopovány člověkem (Bartoňková 2004, s. 35). Zároveň jejími základními vlastnostmi vyplývajícími z dosavadního výkladu následující jsou:

- Normativnost (dochází k významným posunům vlivem postmoderní situace andragogiky).
- Aplikovanost (úzký vztah teorie a praxe andragogiky, kde jedno přechází ve druhé a zpět).
- Transdisciplinarita.
- Multikulturalita.
- Kompetentnost.

Novodobé pojetí humanitních věd, které je typické pro filosofii vědy u Nietzscheho, Derridy a Foucalta, je charakterizováno svým postojem ke člověku, který lze pojmenovat jako radikální zpochybnění původu, historie a teleologie pojmu člověk (Krámský 2007, s. 19). Z takového pojetí vychází také metodologie integrální andragogiky dle Bartoňkové (2004). Je zajímavé, že někteří autoři – filosofové vědy, např. Krámský – řadí také sociologii mezi humanitní vědy a specifikují ji jako empiricky orientovanou humanitní vědu (Krámský 2007). To v souladu s tvrzením Foucaulta znamená, že i sociologie je vyřazena z epistemologického trojhranu vědění, který nám umožňuje porozumět tomu, jakým způsobem je strukturováno vědění v jednotlivých vědách. Užitečnost tohoto východiska spočívá v tom, že jím lze vytvořit společnou argumentační platformu pro sdílení metod empirického výzkumu mezi sociologií a integrální andragogikou a zároveň pro formulaci metodologických pravidel teoretické syntézy na základě zjištěných dat.

Kdo je humanitním vědcem v andragogice? Abychom mohli andragoga považovat za humanitního vědce, musí být splněny předpoklady pro existenci humanitních věd, jak vyplývají z tradice evropského myšlení zastoupených zejména díly Husserla, Foucaulta a Derridy (Krámský 2008). Z těchto pozic je třeba apelovat na andragogy, aby se stali primárně reflektujícími bytostmi, které si uvědomují, že pokud se chtějí považovat za vědce, musí umět pracovat s faktem, že je to právě on – vědec, kdo je již předem a přirozeně angažovaně motivován k humanitním výzkumům a bádáním. „Ten, kdo chce být vědcem v pravdivém slova smyslu, musí být totiž také tím, kdo se po sobě a po svém poznání umí také ptát“ (Krámský 2008). Angažovanost vlastního vědce – andragoga – JÁ v poznávané skutečnosti, která je opět centrována na člověka, je základem humanitně vědního andragogického poznání, jakéhosi „trojúhelníku lidství“ uvnitř humanitních věd. Humanitní vědy jsou vědami o člověku, pro člověka (nebo interpretovány člověkem) a zároveň realizovány člověkem. Proto je pro andragoga nezbytné, aby zaujal postoj směřující od předsudečnosti objektivní vědy²⁷ k očištěnému já, které na půdě svého vědomí vytváří zkušenosti světa; jedná se o tvorbu Já (subjektu vědeckého bádání), které má možnost zakoušet a působit na svět a o této možnosti také vědět (Krámský 2008).

Snaha o zařazení mezi „tradiční“ vědy, snaha odrážet útoky moderních exaktních věd založených na metodologii „kopírující“ metodologii přírodních věd by neměla integrální andragogiku zaměstnávat. Důkaz legitimacy je v počínání andragogů jako vědců, kteří si uvědomují, že jsou poznávajícími subjekty, v Derridovském slova smyslu konstruktéry poznání (Derrida 1993) a nikoli autory deskripce objektivně existující reality. Andragogika nemá pochybovat o své vědeckosti, musí dokázat komunikovat, vést dialog založený na racionalitě, srozumitelnosti a intersubjektivně sdílených vědeckých hodnotových rámců, aby dokázala svou vědeckou pozici vysvětlit. Přijetí nebo nepřijetí „vědecké veřejnosti“ již není v moci andragogů. Neříkám ovšem, že by integrální

²⁷ Předsudečností objektivní vědy je předpoklad, že vše, co poznáváme, už existuje před tím, než to poznáváme, existuje to jaksi nezávisle na poznávajícím subjektu.

andragogika neměla dodržovat „pravidla vědecké metody“. Andragogika dokázala, že je humanitní vědou. Nyní je třeba, aby se tak chovala a ukázněným způsobem prezentovala vědecké teorie v duchu humanitních věd.

Integrální andragogika je vědou, jejíž významnou charakteristikou je, že radikálně reflektuje své vlastní předpoklady v souladu s Derridovým základním vymezením humanitních věd (Krámek 2007, s. 15). V tomto smyslu je užíván také Derridův pojem dekonstrukce pro označení radikální a kritické reflexe smyslu a centra, neboli toho, k čemu se bádání vztahuje. Humanitní vědy a integrální andragogika jako jejich součást jsou tzv. decentralizovány a kriticky odkrývají své vlastní předpoklady a možnosti, na nichž jsou založeny všechny jejich vědecké metody a zkoumání (Krámek 2007, s. 16). To znamená, že žádný poznatek humanitních věd, ani integrální andragogiky, nemůže být původní, jelikož stojí na prestrukturovaných předpokladech a je nutné jej považovat za konstrukt.

Jak pracovat v takto definovaných humanitních vědách? Jakou metodologií je uspořádáván jejich diskurz vhodný k uchopování humanitním vědcem? Derrida si v tomto kontextu „půjčuje“ pojem Levi-Strausse „kutilství“, který lze vnímat v diskurzu integrální andragogiky jako inspirativní a v mnohém se protínající se současným andragogickým diskurzem (Bartoňková 2004). Kutilství u Levi-Strausse²⁸, jak jej interpretuje Derrida (Krámek 2007 a 2008), spočívá ve dvou metodických aspektech. Prvním je práce s tradičními pojmy. Smyslem uchování tradičních pojmů, které tvoří historicky ukotvený diskurz vědy, je zachovávání důvěrně známého empirického řádu, který nám umožňuje používat všechny diskursivně dostupné nástroje a metody empirického bádání. Kutilství zároveň znamená nutnost přijmout i zcela novou metodologickou perspektivu, kterou Derrida označuje jako nutnost vzdát se všech dostupných nástrojů a metod a v neznámu, které po tomto kroku zbude, hledat metody nové a zároveň vhodnější a účinnější (Derrida 1993). To pro andragogiku znamená, že ji musíme vnímat jako vědecký přístup, který chce uchovávat a zároveň toto uchované v základu zpochybnit. V procesu zpochybnění hledá nové metody empirického výzkumu, které bude účinně používat a na základě dat získaných jejich prostřednictvím bude formulovat svou teoretickou základnu určenou k opětovné reflexi. Diskurz „kutila“ pracuje jen s tím, co „má po ruce“, jak uvádí Krámek. Doslova to znamená, že pokud je andragog humanitní vědec, má k dispozici diskurz „kutila“ a může naprosto legitimně pro potřeby bádání používat ty nástroje, které již má kolem sebe, které nejsou speciálně určeny k tomu, k čemu by „kutil“ potřeboval, aby určeny byly, a proto si je musí uzpůsobit svým potřebám. „Kutil“ má právo takové nástroje změnit, je-li to třeba. Zde vidím prolínání s Šimkovým požadavkem na integrální andragogiku, že pro zkoumání předmětu svého zájmu má andragog ve výběru metod výzkumu postupovat „ad hoc“ (viz výše). Derrida se také ptá, zda v takovém případě není „kutilský“ každý diskurz. Představuje pojem inženýrského diskurzu, který vysvětluje jako zkonstruovaný na základě čistého zájmu svého strůjce. Hlavní rozdíl je v tom, že inženýrský diskurz předpokládá existenci idealizovaného původního smyslu, který dává smysl jeho existenci (Krámek 2007, s. 17). S pojmem inženýrský diskurz dále nepracuji a interpretuji metodologii integrální andragogiky v diskurzu kutilském, který je dle Levi-Strausse předpokladem diskurzu inženýrského. Využití kutilského diskurzu jako paralely pro vysvětlení základního rámce metodologie integrální andragogiky vytváří prostor pro argumentaci ve prospěch diskuse o inspirativních konceptech výzkumů v integrální andragogice (mj. pro kritickou analýzu diskurzu, Thelenová 2011).

²⁸ Dílo Levi-Strausse bylo inspirováno českým/československým formalismem ve filosofii a humanitních vědách. Jedná se o teorii, která v českém vědeckém prostředí má své místo a své kořeny.

Integrální andragogika jako diskurz. Integrální andragogiku je možné považovat za určitou formu diskursu. Pro ilustraci uvádím příklady specifického vymezení pojmu diskurz blížíící se oblasti andragogiky. Mezirow (in Dvořáková, 2010, s. 80) slovem diskurz v andragogice²⁹ označuje zvláštní formu dialogu a základního předpokladu pro vzdělávání v dospělosti. Dle Hubíka (1999 s. 60) je diskurz zvláštním způsobem komunikace, který je odlišný od každodenní řeči, kdy všichni účastníci mají stejnou šanci se vyjádřit, jsou upřímní a pravdomluvní. Integrální andragogiku můžeme chápat jako diskurz, tzn. soubor textů a promluv, které se mohou stát předmětem či oblastí zkoumání. Zároveň totéž platí o jednotlivých úhlech, ze kterých lze nahlížet předmět integrální andragogiky.

Diskurs neexistuje jako autonomní fakt, je vždy součástí širšího sociálního světa a totéž platí pro integrální andragogiku. Diskurz je vždy diskurzem nějaké instituce, která má svůj diskurzivní doprovod. V sociální realitě, kterou v integrální andragogice reprezentuje dospělý jedinec v procesu sociálních změn, existují mocenské vztahy, které jsou diskurzem reprodukovány, posilovány, měněny. Je to právě instituce a také její diskurzivní podstata, které se stávají ústřední kategorií integrální andragogiky. Instituce je zároveň mocenským nástrojem, který lze vnímat jako prostředek reprodukce moci ve společnosti. To je v souladu s tvrzením Bourdieua (1998), který se podobným způsobem vyjadřoval přímo o instituci vzdělání a lze předpokládat, že jeho poznatek bude platit i pro vzdělávání dospělých a integrální andragogiku jako instituci, která ukotvuje vzdělávání dospělých v sociálním prostoru tím, že jej teoreticky a empiricky reflektuje. Existuje vazba na integrální andragogiku jako vědu o vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi (Bartoňková, 2004). Integrální andragogika jako diskurz slouží současně udržování a reprodukci status quo a zároveň vytváří prostor pro jeho transformaci směrem k rovnějším společenským podmínkám pro dospělé lidi. Má mocenský charakter.

Důležité je andragogické zkoumání konceptu ideologie, který je inspirativní pro integrální andragogiku. Ta v procesu formování svého diskursu zápolí s tím, zda určitá koncepce již má status teorie humanitní vědy náležející do diskursu integrální andragogiky, nebo jde spíše o koncepci ideologické. S pojmem ideologie lze pracovat s jako efektivním nástrojem zkoumání textů a promluv sociálních aktérů v intencích integrální andragogiky bez ohledu na původní vazbu na případnou teoretickou reflexi pojmu ideologie.

Závěr. Za významné považuji teoretické paralely integrální andragogiky jako humanitní vědy existující v trojúhelníku, jehož vrcholy tvoří:

- obecný charakter integrální andragogiky jako humanitní vědy novodobého typu,
- předmět zkoumání (zjednodušeně člověk ve víru sociálních změn) a nástroje tohoto zkoumání včetně poznatků, které přinášejí,
- zkoumající subjekt – člověk = vědec zkoumající oblast lidství na základě požadavků lidského společenství.

Mezi vrcholy trojúhelníku jsou cirkulární vztahy, které způsobují neustálé vzájemné ovlivňování a podmiňování a zakládají požadavek neustálé kritické reflexe ve všech vrcholech stejně jako ve všech probíhajících vazbách trojúhelníku.

²⁹ Mezirow (jak ukazuje v disertační práci Dvořáková) sice termín „andragogika“ používá výhradně k označení teorie Malcolma Knowlese a předmět zájmu integrální andragogiky českého prostředí označuje termínem „*adult education theory*“, ale pro potřeby této práce není třeba danou terminologii rozdělovat.

Seznam zdrojů

1. BARTOŇKOVÁ, Hana (2004): *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha. ISBN 80-86284-46-1.
2. BENEŠ, Milan (1997): *Úvod do andragogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 807184381-4.
3. BOURDIEU, Pierre (1998): *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-518-3.
4. BREZINKA, Wolfgang (1996): *Filozofické základy výchovy*. Vyd. 1. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-169-5.
5. DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci: práce z let 1967-72*. Z franc. originálů sestavil, přeložil, doslov, biografii a bibliografii napsal M. Petříček jr. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-04-60.
6. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava (2010): *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Disertační práce, UP Olomouc.
7. FAJKUS, Břetislav (1997): *Současná filosofie a metodologie vědy*. 1. vyd. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007095-1.
8. FALTÝN, Jaroslav (2005): *Multikulturní andragogika*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, FF UK. Skripta vznikla v rámci spolupráce s projektem Varianty – IKV, který realizuje Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s. Projekt financován z prostředků Equal a státního rozpočtu ČR. 2005.
9. HUBÍK, Stanislav (1999): *Sociologie věděni*. Vyd. 1. Praha: SLON. ISBN 80-85850-58-3.
10. JARVIS, Peter (2009): *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me*. 1st edition. London, Routledge. ISBN 0415419026.
11. JARVIS, Peter. *Andragogika a pedagogika: přehled*. Přednáška, Festival vzd. dospělých Aeduca 2011.
12. JOCHMANN, Vladimír (1992): *Výchova dospělých - Andragogika*. In: *Varia Sociologica et Andragogica*, AUPO Olomouc.
13. JOCHMANN, Vladimír (1994): *Integrální andragogika*. In: *Andragogika*. Katedra sociologie a andragogiky FF UP Olomouc.
14. KOKOTEK, Krzysztof (2011): *Polské inspirace integrální andragogiky*. Diplomová práce. UP v Olomouc.
15. KOLEKTIV AUTORŮ (1996): *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.
16. KRÁMSKÝ, David (2008): *O povaze humanitních věd*. K etickým a metodologickým východiskům humanitněvědního poznávání. Vyd. 1. Liberec: Bor. ISBN 80-86807-75-1.
17. KRÁMSKÝ, David a kol. (2007): *Humanitní vědy dnes a zítra*. 1. vyd. Liberec: Bor. ISBN 80-86807-06-5.
18. KUHN, Thomas (1997): *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: Oikoymenth. ISBN 80-8600-554-2.
19. LOUČKOVÁ, Ivana (2010): *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. 1. Vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-79-3.
20. PALÁN, Zdeněk (2002): *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
21. PICHŇA, Jozef (1989): *Sociológia a společenská prax. Úvod do sociotechniky*. 1. vyd. Bratislava.
22. SEIDMAN, Steven, ALEXANDER Jeffrey, C. (2001). *The New Social Theory Reader*. Contemporary Debates. London and New York: Routledge.
23. ŠIMEK, Dušan (1995): *Andragogika na pokraji vědy*. In: *S-Obzor*, č. 2/3.
24. ŠIMEK, Dušan (1998): *Approaches to the Curriculum of Andragogy*. In: *The Individual and Society at the Turn of the Century: View from Both Sides*. Olomouc.
25. ŠIMEK, Dušan (2006): *Metodologická východiska integrální andragogiky*. In: *AUPO Sociologova – Andragogica*. Olomouc: UP, s. 917 – 101. ISBN 80-244-1377-9.
26. ŠIMEK, Dušan (2005): *Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky*. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: UP, s. 290 – 293. ISBN 80-244-1079-6.
27. ŠMAUSOVÁ, Gerlinda (2006). *Epistemologická situace poznání pohlaví a genderu*. In: *Sociologova – Andragogica 2006*. vyd. 1. Olomouc: FF UP v Olomouci, s. 11-22. ISBN 80-244-1377-9.
28. THELENOVÁ, Kateřina (2011): *Metodologický koncept kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice*. Rigorózní práce. FF UP v Olomouci. Dostupné z: www.upol.cz.
29. THELENOVÁ, Kateřina (2012): *CDA jako možnost rozvoje andragogické vědy a andragogického myšlení*. In VETEŠKA, J. (ed.), 2012. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: UJAK. s. 215 - 235. ISBN 978-80-7452-022-8.
30. VETEŠKA, Jaroslav (2010): *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: UJAK. ISBN 80-86723-98-3.

Příloha č. 4 Rešerše a poznámky k textům Petera Jarvise

Příloha obsahuje poznámky z knih Petera Jarvise přeložené do češtiny. Nabízí **ukázku zdrojových dat** pro kvantitativní analýzu základních pojmových kategorií systematického chronologického přehledu díla Petera Jarvise.

Obsah

| | |
|---|-----|
| Knihy s výhradním autorstvím Petera Jarvise, 80. léta 20. století | 26 |
| Adult Education in a Small Centre: A Case Study | 26 |
| Professional Education | 26 |
| Adult and Continuing Education: Theory and Practice | 29 |
| The Sociology of Adult and Continuing Education | 37 |
| Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning | 42 |
| Adult Learning in the Social Context | 42 |
| Knihy s výhradním autorstvím Petera Jarvise, 90. léta 20. století | 44 |
| An International Dictionary of Adult and Continuing Education | 44 |
| Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society | 44 |
| Adult Education and the State | 49 |
| Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society | 50 |
| The Practitioner-Researcher | 53 |
| Knihy s výhradním autorstvím Petera Jarvise, od r. 2000 dosud | 54 |
| Learning in Later Life | 54 |
| Universities and Corporate Universities: The Lifelong Learning Industry in Global Society | 58 |
| Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice | 65 |
| Towards a Comprehensive Theory of Human Learning | 78 |
| Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives | 81 |
| Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. | 87 |
| Learning to Be a Person in a Society | 90 |
| Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice | 101 |
| Teaching, Learning and Education in Late Modernity..... | 103 |
| Knihy (spoluautorství) | 107 |
| The Teacher-Practitioner in Nursing, Midwifery and Health Visiting | 107 |
| The Human Resources Development Handbook. | 109 |
| The Theory and Practice of Learning..... | 109 |
| An International Dictionary of Adult and Continuing Education | 112 |

| | |
|--|-----|
| Knihy, které Peter Jarvis editoval | 112 |
| Perspectives in Adult Education and Training in Europe | 112 |
| Ostatní knihy a texty | 115 |

Knihy s výhradním autorstvím Petera Jarvise, 80. léta 20. století

Adult Education in a Small Centre: A Case Study

Surrey: University of Surrey Department of Educational Studies, 1982. K této publikaci nebylo možno vyhledat bližší informace v knihovnách ani na internetu, na základě mého dotazu profesor Jarvis specifikoval, že se jednalo o rozsahem omezený výzkum jednoho centra vzdělávajícího dospělé v malém městě a jeho přínosu pro toto město. Předmětem zájmu byla charakteristika těch, kteří se zde vzdělávali, a těch, kteří zde učili. Můžu odvodit, že se jednalo o studii aktérů vzdělávání dospělých v sociálním kontextu vybrané komunity.

Professional Education

JARVIS, Peter (1983a). London: Croom Helm. 150 s. ISBN 0-7099-1409-1.

U této publikace je zajímavé, že v tehdejším Československu vyšla již v roce 1988, a to v Ústavu školských informací při Ministerstvu školství Československé socialistické republiky, odboru Státní pedagogické knihovny Komenského. Kniha zde byla archivována v původním, tedy anglickém jazyce. Kniha je součástí série s názvem *New Patterns of Learning Series*, Série o nových vzorcích učení, editované P. J. Hillsem z Univerzity v Leicesteru. Cílem této série bylo vytvořit úvod do soudobých trendů a aktuálního bádání v oblasti vzdělávání. Každá z publikací byla určena pro trenéry, vzdělavatele a administrátory vzdělávacího procesu v oblasti vyššího, dalšího a kontinuálního vzdělávání. Jarvisova kniha je v pořadí 17. publikací této série, která dále pokračovala i v dalších letech. Cílem publikace je prozkoumat měnící se koncepty vzdělávání a zaměřit se na cíle, kurikula a metody hodnocení v profesním vzdělávání. Významný je mj. text na str. 80 až 83, kde Jarvis poprvé kriticky reflektuje Knowlesův koncept andragogiky jako vědy o vzdělávání dospělých, který formuloval v r. 1980.

Obsah:

- 1) Měnící se koncept vzdělání: teorie a praxe.
 - a) Měnící se koncept vzdělání.
 - b) Obory vzdělání.
 - c) Profesní vzdělání a lišící se obory vzdělání.
- 2) Profese.
 - a) Profese.
 - b) Profesionalizace.
 - c) Profesionální.
 - d) Profesionalismus.
- 3) Cíle profesního vzdělávání.
 - a) Vytvořit kompetentního odborníka.
 - b) Vzdělávací proces.
 - c) Vzdělání profesionálů a potřeby společnosti.
 - d) Vzdělání profesionálů, potřeby profese a požadavky praxe.

- e) Učí se a profesní vzdělání.
 - f) Vzdělání profesionálů a potřeby, touhy a zájmy.
- 4) Kritéria výběru obsahu kurikula v profesním vzdělávání.
 - a) Úmysl zahrnout specifický obsah do kurikula.
 - b) Důvody pro vtělení specifického obsahu do kurikula.
 - 5) Znalosti, dovednosti a postoje.
 - a) Znalosti a profese.
 - b) Dovednosti a profese.
 - c) Postoje v profesním vzdělávání.
 - 6) Vzdělávací procesy. Podkapitoly:
 - a) Andragogika a vzdělávání dospělých.
 - b) Procesy učení a procesy vzdělávání.
 - c) Učení a vyučování.
 - 7) Hodnocení v profesním vzdělávání.
 - a) O zdůvodnění hodnocení.
 - b) Objektivní nebo subjektivní hodnoty: ocenění a známkování.
 - c) Kompetence a standardy.
 - d) Kompetence a cíle profesního vzdělávání.
 - e) Kritéria zkoušení.
 - f) Evaluace kurikula.
 - 8) Učitelé a učení ve vzdělávání profesionálů.
 - a) Učitelé v profesích.
 - b) Učení v profesích.
 - 9) Konfrontace vybraných etických aspektů.
 - a) Profesionalismus jako ideologie závazku.
 - b) Vztah mezi teorií, praxí a postoji v profesním vzdělávání.
 - c) Vzdělávací procesy, dospělost a humanita.
 - d) Vzdělání a svoboda.
 - e) Osobní a profesní vývoj v kontextu základního a dalšího profesního vzdělávání.
 - f) K ospravedlnění profesního vzdělávání.
 - g) Hodnota lidské bytosti.

Jarvis zde čerpá celkově z cca 115 titulů odborné literatury. Mezi odkazovanými zdroji jsou:

- filozofové (Dewey, Freire, Peters, Popper...),
- sociologové (Houle, Elliot, Berger a Luckmann, Durkheim, Goode, Merton, Parsons, Weber...),
- psychologové (Allport, Gagné, Maslow, Rogers...),
- andragogové (Illich, Knowles...),
- teoretici práce (Etzioni, Taylor...) a sociální práce (Smith...).

Jarvis zde také odkazuje na dva své předchozí články z let 1970 a 1980, které se týkaly farností jako polo profesí, evaluace a výcviku ve zdravotnictví a evaluace implementace kurikula ve vzdělávání zdravotních sester.

Jedním z nejvýznamnějších záměrů této knihy je začít proces formulace některých myšlenek o vzdělávání, které jej ovšem prozkoumají ze zcela nového úhlu pohledu vzdělávání lidí v nejrůznějších profesích (Jarvis 1983, s. 1). Většina odkazů první kapitoly směřuje k filosofu R. S. Petersovi. **Richard Stanley Peters** (1919–2010) byl významným britským filosofem, zejména v oblasti filosofie vzdělání či výchovy (philosophy of education). Do jeho koncepce se promítá

i fakt, že z počátku svého bádání využíval filosofickou optiku pro zkoumání psychologických otázek. Zabýval se otázkou motivace, emocí, osobnostního a také sociálního vlivu na výchovu. Jeho nejvýznamnějším dílem je kniha *Ethics and Education* z roku 1968. (Richard Stanley Peters, [online]³⁰), na kterou odkazuje Peter Jarvis zejména v první kapitole své knihy (Jarvis 1983).

Obsahem první kapitoly jsou témata: obsah vzdělávání; učící se, od kterých může být proces vzdělávání zahájen; životní cyklus učícího se a vzdělávání; vzdělávání a jeho zákonná pozice; úroveň poskytování vzdělávání; umístění vzdělávání; metodologie vyplývající z procesu; explicitní filosofie v terminologii; aktéři vzdělávacího procesu; zjevný účel daného typu vzdělávání; celoživotní vzdělávání; vzdělávání dospělých; základní profesní vzdělávání; kontinuální a opakující se (rekurentní) vzdělávání.

Druhá kapitola je věnovaná profesím s mottem „profesionálové se vyznají“ (*professionals profess*). Základní terminologický rámec tvoří pojmy: profese, profesionalizace, profesionální a profesionalismus, přičemž první dva jsou dosud užívány ve vztahu k povolání a druhé dva ve vztahu k odborníkovi z praxe. V rámci tématu profese je specifický důraz kladen na otázku vztahu moci a profesí a tzv. kompozitní koncepce (s. 23–24), která představuje vybranou typologií základních profesí dle Reisse (1955). Profesionalizace je zkoumána také ve vztahu k deprofesionalizaci (s. 24).

Třetí kapitola se zaměřuje již konkrétněji na cíle profesního vzdělávání. Jejím cílem je prozkoumat obecnou formu a směr v profesním vzdělávání. Jarvis (s. 31) se vyhraňuje vůči námitce, že cíle profesního vzdělávání jsou evidentní samy od sebe, jelikož na začátku do něj vstupuje uchazeč, a vychází z něj kompetentní profesionál. Jarvis říká, že tato „samozřejmost“ cílů není ani úplná ani smysluplná. Je třeba vzít v úvahu další faktory: samotnou podstatu vzdělávacího procesu, požadavky širší společnosti, potřeby té profese, samotné učící se. Tím se dostaneme k diskusi o vztahu mezi potřebami, žádostmi a požadavky ve vzdělávání a výcviku profesionálů. Témata kapitoly: proč by odborník v praxi měl být kompetentní? Co je to kompetence? (s. 34–38) Zájmy, touhy a potřeby profese.

Čtvrtá kapitola: aby mohlo být dosahováno cílů profesního vzdělávání, je třeba stanovit jeho obsah. Cílem kapitoly je proto prozkoumat základy pro požadavek vzdělávat právě v určitých znalostech, dovednostech a postojích v procesu profesního, nebo dalšího profesního vzdělávání. Obsah kapitoly: cíle profesního vzdělávání; požadavky profesní praxe; povinnost, smlouva a zodpovědnost, další kritéria pro výběr obsahu kurikula vzdělávacího procesu (zájmy, „naučitelnost“ - *learnability*, s. 63).

Pátá kapitola je věnována znalostem, dovednostem a postojům. Výkon povolání vyžaduje více než pouhé vlastnictví teoretických znalostí, jelikož jen to neústí v kompetenci. Cílem kapitoly je prozkoumat do hloubky otázku kompetencí a dát do vztahu znalosti, dovednosti a postoje také s profesionalizací, profesionalismem a dalším vzděláváním.

Témata: koncept znalostí; metody dosahování znalostí; typy formy a úrovně znalostí; výzkum a rozvoj znalostí; znalosti jako proměnlivý fenomén a profesionalizace, profesionalismus a další vzdělávání; koncept profesních znalostí; profesní znalosti a vzdělávání; „znalosti jak“; dovednosti; dovednosti vyučování.

Šestá kapitola se věnuje vzdělávacímu procesu. Je zřejmé (dle PJ), že vzdělávací proces je převážně procesem učení. Témata kapitoly: sebeřízené učení, učení prostřednictvím facilitace, učení se prostřednictvím vyučování, učení se prostřednictvím instruování, učení se

³⁰ [online] Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Richard_St Stanley_Peters

prostřednictvím výcviku, učení se prostřednictvím diskuse, učení se žitím, učení se prostřednictvím socializování, učení se prostřednictvím ovlivňování, učení se prostřednictvím kladení podmínek, učení se prostřednictvím indoktrinace; učení a výuka – model dojmu, model vhledu, model pravidla.

Sedmá kapitola si klade za cíl rozvinout některé důležité otázky, které podtrhují celý zkušební proces. Termíny jako *examination*, *assessment*, evaluace jsou všechny součástí profesního vzdělávání užívané pro označení různých forem hodnocení. Jarvis (s. 96) vymezuje evaluaci ve vztahu ke kurikulu, zatímco ostatní dva pojmy dává do vztahu k testování studentů. Zkoušení užívá jako označení ve vztahu k formálnějšímu způsobu hodnocení, zpravidla na konci kurzu, semestru apod., je sumativního charakteru; zatímco *assessment* referuje o formativních typech hodnocení, které se vyskytují v průběhu vzdělávání v podobě neformálních psaných testů, a to náhodně během realizace vzdělávání. Témata v části ke kritériím examinace (s. 106–108): examinace by měly testovat to, co bylo předmětem studia; testovat to, co tvrdí, že testují; examinace by měly testovat to, co je relevantní pro profesní praxi; kandidáti by měli mít rovné šance uspokojit examinátory; výsledky examinace by měly být opakovatelné; examinace mají být fair.

Osmá kapitola se (na s. 113) věnuje specifickému fenoménu v profesním vzdělávání, který se objevil v UK v 70. a 80. letech 20. století. Jedná se o jeden z důsledků procesu profesionalizace, kdy mnoho z profesních organizací v UK umístilo svoje vzdělavatele na vzdělávací instituce jako např. univerzity apod. Témata: učitelé praktických znalostí, vzdělávání a výcvik učitelů v profesích; autorita učitele profesionálů; učitel profesionálů a akademické svobody; zodpovědnost a spolehlivost v profesním vzdělávání.

Devátá kapitola konfrontuje s některými etickými otázkami, které vyvstaly v průběhu celého zkoumání zhmotněného v dané knize. Jarvis na základě předchozí disputace vymezil **7 oblastí**:

- profesionalismus jako ideologie závazku,
- vztah mezi teorií, praxí a postoji v profesním vzdělávání,
- edukační procesy, dospělost a lidskost,
- vzdělání a svoboda,
- profesní a osobnostní rozvoj v kontextu základního a dalšího profesního vzdělávání,
- ospravedlnění pro vzdělávání profesionálů,
- hodnota lidské bytosti.

Témata: neprofesionální praxe, profesionalismus jako Dobro, profesionalismus a profesní vzdělávání. V podkapitole vzdělávání a svoboda: osvobození od vnitřních zábran, osvobození od vnějších zábran, vzdělávání a zákonná omezení. **Závěr**: celá kniha nedává vyčerpávající odpovědi, spíše nabízí pohled na profesní vzdělávání z humanistické a idealistické perspektivy.

Adult and Continuing Education: Theory and Practice

London: Croom Helm/New York: Nichols, 1983b. 317 s. ISBN 0-7099-1418-0.

Kniha vyšla následně v jednom nezměněném vydání (1988, změnilo se pouze vydavatelství) a celkové ve čtyřech edicích a to v letech 1983–2010. Třetí a čtvrtá reedice také vyšly pod novým názvem (*Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*). Publikace byla přeložena do estonštiny, čínštiny a řečtiny. Tato kniha má na deskách razítka s označením Státní knihovna ČSR v Praze a uprostřed razítka slovo „výměna“. Dle popisku lze usoudit, že do tehdejší ČSR byla přivezena (vyměněna?) v roce 1986 v původním anglickém jazyce. Bylo by zajímavé znát výpůjčky

této publikace ještě v 80. letech 20. století. Kniha má celkem 317 stran a je zpracována na základě cca 320 titulů odborné literatury a jiných zdrojů, kterými jsou např. odpovědi na zaslané dotazy od ACACE (Advisory Council for Adult and Continuing Education) v Leicesteru; sociologické, filosofické, psychologické a pedagogické monografie.

Odkazuje také na 11 svých předchozích publikací. Jednou z nich je monografie (Jarvis 1983a), zbytek tvoří odborné články. Nejstarší z nich je z roku 1975, dále 1978 (2x), 1980, 1981, 1982 (2x), 1983 (3x) a jedna publikace není datována, ale označena jako „blížící se“ (v ČR píšeme „v tisku“). Ve zmiňovaných textech se věnoval tématům učení studentů ve vztahu k hodnocení ze strany tutorů, sociologickým aspektům znalostí a kurikula ve vzdělávání dospělých.

Kniha je členěna do 9 kapitol a doplněna o 10. kapitolu s názvem epilóg. Každá kapitola má svůj úvod, tematické podkapitoly, shrnutí na konci a zcela na závěr uvedenou další doporučenou četbu. Kapitoly a tematické podkapitoly:

1. Ke zdůvodnění poskytování vzdělávání pro dospělé. Podkapitoly:
 - a) Povaha soudobé společnosti.
 - b) Povaha jedince
 - Člověk jako celoživotní učící se.
 - Člověk a potřeba učit se.
2. Analýza soudobých konceptů náležejících ke vzdělávání dospělých. Podkapitoly:
 - a) Mění se koncept vzdělávání.
 - b) Vyučování, učení a vzdělávání.
 - c) Dospělé vzdělávání a vzdělávání dospělých.
 - d) Celoživotní vzdělávání.
 - e) Kontinuální vzdělávání.
 - f) Rekurentní vzdělávání.
 - g) Komunitní vzdělávání
 - Vzdělávání pro komunitní jednání a/nebo rozvoj.
 - Vzdělávání v komunitě.
 - Vzdělávání dospělých za zdi.
 - h) Učící se společnost.
3. Dospělý učící se a učení v dospělosti. Podkapitoly:
 - a) Dospělý učící se
 - Self.
 - Charakteristiky dospělého učícího se.
 - Motivace studovat.
 - b) Učení se v dospělosti. Podkapitoly:
 - Kultura.
 - Činitelé kulturního přenosu.
 - Self.
 - Fyzické tělo.
 - Učební cyklus.
 - Fáze učení.
 - Základní teorie učení.
 - Reflexe a zkušenost.
 - Učení a jedinec.
4. Učení se dospělých – některé teoretické perspektivy. Podkapitoly:
 - a) Paulo Freire.
 - b) Robert Gagné.
 - c) Malcolm Knowles.
 - d) Jack Mezirow.
 - e) Carl Rogers.

5. Výuka dospělých. Podkapitoly:
 - a) podmínky učení a přístupy k výuce.
 - b) proces výuky
 - Didaktická výuka.
 - Sokratovská výuka.
 - Učební a výukový cyklus.
 - Facilitativní výuka.
 - c) Metody výuky
 - Metody zaměřené na učitele.
 - Skupinové metody zaměřené na studenta.
 - d) Výukové pomůcky.
6. Teoretické perspektivy k výuce dospělých. Podkapitoly:
 - a) Jerome S Bruner.
 - b) John Dewey.
 - c) Paulo Freire.
 - d) Ivan Illich.
 - e) Malcolm Knowles.
7. Učitelé dospělých a jejich příprava. Podkapitoly:
 - a) Vzdělavatel dospělých a jeho role.
 - b) Výcvik a kvalifikace vzdělavatele dospělých.
 - c) Aktuální vývoj v oblasti výcviku vzdělavatelů dospělých.
 - d) Vlastnosti vzdělavatele dospělých a kritéria pro kurikulum výcviku
 - Role vzdělavatele dospělých jako základ pro kurikulum.
 - Teoretická role vzdělavatele dospělých jako základ pro kurikulum.
 - Koncepční rámec profesní kompetence.
 - Požadavky disciplíny.
 - e) Profesionalizace vzdělávání dospělých?
8. Teorie kurikula ve vzdělávání dospělých a kontinuálním vzdělávání. Podkapitoly:
 - a) Koncept kurikula.
 - b) Koncept kurikula a vzdělávání dospělých.
 - c) Typy kurikula
 - Modely kurikula formulované ve vzdělávání dospělých.
 - Klasické a romantické kurikulum.
 - Aplikace modelu klasického a romantického kurikula ve vzdělávání dospělých.
 - d) Elementy kurikula
 - Model plánování kurikula pro vzdělávání dospělých.
 - Kurikulární model učebního a vyučovacího procesu.
 - Skryté kurikulum.
9. Zajištění vzdělávání pro dospělé ve Spojeném království. Podkapitoly:
 - a) Poskytovatelé vzdělávání dospělých
 - Místní vzdělávací úřady.
 - Univerzity.
 - Asociace vzdělávání dělníků.
 - Někteří další poskytovatelé vzdělávání pro dospělé.
 - b) Aktuální vývoj v zajišťování vzdělávání pro dospělé
 - Rostoucí zapojení sektoru dalšího a vyššího vzdělávání.
 - Návrat ke studijním kurzům.
 - Základní vzdělávání dospělých.
 - Předdůchodové a důchodové vzdělávání.
 - c) Organizace zapojené do vzdělávání dospělých
 - Národní institut vzdělávání dospělých.
 - Poradní komise pro vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání.

- Univerzitní rada pro kontinuální vzdělávání dospělých.
 - Stálá konference univerzity – výuka a výzkum ve vzdělávání dospělých.
 - Asociace vzdělávacích center.
 - Asociace rekurentního vzdělávání.
- d) Výzkum dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých.
- e) Závěrečná diskuse.

Úvod tvoří sice půl strany (která je nečíslovaná), ale obsahuje velmi zajímavé informace. Jarvis legitimizuje zájem o oblast adult education rostoucím zájmem o výcvik vzdělavatelů dospělých nejen v UK, ale i jinde. Další užitečnou informací je přehled o formě a typu studia vzdělávání dospělých: ACSET (*Adult Community Sector Education and Training* [online]³¹) I, II, III; Certifikace, Diplomované a vysokoškolské (*degree*) kurzy. Tematické členění kapitol v knize neodpovídá dle Jarvise skutečnosti v tom smyslu, že praktické problémy vzdělávání dospělých jsou vždy silně provázány. Kniha kombinuje teoretické s praktickým.

První kapitola se zabývá procesem legitimizace procesu vzdělávání dospělých na základě analýzy soudobé společnosti a rozboru individua s ohledem na jeho potřeby a hlavní charakteristiku, kterou je celoživotní učení (s. 11). Jarvis jedince zkoumá s ohledem na jeho potřeby, inspiruje se Maslowem (1968) a Childem (1977). Do svého pojetí zapojuje také náboženský vývoj individua s odkazem na své dřívější práce (s. 16). Je zajímavé, kam na pyramidu potřeb umísťuje Jarvis potřebu učení. Pyramida má v základně fyziologické potřeby, následuje potřeba bezpečí, lásky a sounáležitosti, na ně navazuje učení a následně potřeba sebeúcty a sebeaktualizace (s. 18). Odkazuje se zde také na Mezirowa a jeho teorii transformativního učení. Říká, že pojetí učení jako potřeby, kterou lze uspokojit vzděláváním dospělých a tím pomoci člověku s otázkami po smyslu v rapidně se měnící společnosti, může být jedním z teoretických základů **andragogiky** (s. 18).

Druhá kapitola kromě analýzy, kterou avizuje svým názvem, ukazuje také na terminologické problémy v oblasti vzdělávání dospělých, kde jsou různé termíny často používány pro označení téhož, nebo naopak je jeden a tentýž pojem užíván v různých významech, dle kontextu, ve kterém se nachází (s. 23) – *jedná se zde o termíny, které reprezentují názvy podkapitol*. Vzdělávání dospělých je proto často vnímáno jako volitelné přidané vzdělávání po ukončení vlastního vzdělávání, a zůstává proto na okraji zájmu vzdělávacích institucí ve společnosti (s. 27). Pro nové pojetí vzdělávání je třeba zkoumat vztah mezi vyučováním, učením a vzděláváním.

Výuka je vnímána jako pokus o vyvolání učení, který pokud je neúspěšný (a učení nenastane) je označován spíše za neúspěšný pokus o vyučování, než za neúspěšné vyučování (s. 27). **Učení** je nejčastěji definováno v pojetí behaviorismu, ale s tím se Jarvis ne zcela ztotožňuje (s. 28). Učení dává spíše do kontextu nabývání kultury, a proto nabízí definici učení jako jakéhokoli procesu, ve kterém získáváme a posuzujeme aspekt, nebo aspekty kultury. **Adult Education and the Education of Adults**. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy je dán komplikacemi, které do definice vzdělávání dospělých vnáší jednak vymezení dospělosti a dospělého a také tradice těchto pojmů v samotném UK. V UK je termín *adult education* používán v rámci soustavy liberálního vzdělávání a někdy s sebou nese důsledky předsazeného modelu vzdělávání. Proto je vhodné zapojit termín *education of adults*, který se vztahuje k jakémukoli vzdělávacímu procesu, ať už liberálnímu, obecnému nebo odbornému, který je umístěn ve sféře vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání nebo vzdělávání vyššího, nebo dokonce zcela mimo rámec institucionálního vzdělávání. Tento termín ozřejmuje skutečnost, že vzdělávání je nikdy nekončící proces (s. 31). Celoživotní

³¹[online] Dostupné z:

http://archive.excellencegateway.org.uk/media/Skills%20for%20Life%20Support%20Programme/Qualifications_list_090410.pdf

vzdělávání je jakoukoli plánovanou sérií událostí, založenou na humanistických základech, zaměřenou na učení a porozumění účastníka/ů. Je to tedy idealistický proces, ve kterém humanita účastníků je nejvyšší hodnotou.

Kontinuální vzdělávání se může objevit ve třech základních formách (s. 36):

- kontinuální vzdělávání na „částečný úvazek“, je méně časté než jiné formy;
- kontinuální vzdělávání na „částečný úvazek“ i na „plný úvazek“, je ještě méně časté než předchozí;
- model, který říká, že kontinuální vzdělávání je spíše intermitentní než skutečně kontinuální; tento model je nejrealističtější. Celkově je toto pojetí kontinuálního vzdělávání podobné modelu rekurentního vzdělávání.

Kontinuální vzdělávání je termín, který se primárně vztahuje k post počátečnímu vzdělávání, ale jelikož jeho parametry jsou omezovány v obecném slova smyslu tohoto slova, získává specifický význam spíše v profesním vzdělávání (s. 38).

UNESCO prosazuje kontinuální vzdělávání, OECD přichází s termínem rekurentního vzdělávání (s. 40), kde je jedinec považován za takového, který má během svého života právo na specifické množství **formálního** vzdělávání a toto nemusí nutně být realizováno v tzv. formativním období, neboli v období počátečního vzdělávání (s. 41). Rekurentní vzdělávání – hlavní stanoviska (s. 44):

1. více radikální, které jej považuje za strategii reformy celého vzdělávacího systému a možná také celé společnosti;
2. zatímco konzervativnější stanovisko má menší ambice a zdá se být spíše reformistickým přístupem k realizaci celoživotního vzdělávání.

Rozdíly jsou také ve filosofii obou přístupů, přičemž oba připouštějí, že zatímco vzdělávání nemůže být kontinuální, po iniciálním (počátečním) vzdělávání by měla existovat možnost celoživotního, tedy právo, které by všichni lidé měli mít zajištěno naplnit (s. 44). Komunitní vzdělávání – jeho vymezení se odvíjí od pojmu komunita, který je velmi obtížné definovat a jeho jednotlivá vymezení jsou propojena (s. 45). Existuje mnoho různých typů vzdělávání označovaných jako komunitní (s. 45):

- Vzdělávání pro komunitní jednání a/nebo rozvoj – Freire (s. 46).
- Vzdělávání v komunitě – systém institucí pro formální vzdělávání v rámci komunity. (s. 47).
- Vzdělávání dospělých za zdmi – často reprezentované univerzitními extenzemi (s. 48).

Učící se společnost (s. 51–52) je popisována jako společnost, která se rodí na počátku 80. let a naráží při tom na překážky: představa, že vzdělávání má mít cíl místo toho, aby jím bylo učení jako takové; převládající představa, že vzdělávání rovná se iniciální vzdělávání; vnímání volna jako něčeho nekreativního a málo hodnotného, co se týká jen uleváků (s. 52). Důležitým momentem je nutná změna vyučování tak, aby se přizpůsobilo učící se společnosti (s. 52).

Třetí kapitola zdůrazňuje, že celoživotní vzdělávání je nutno vnímat současně ve dvou polohách: právo člověka a současně fundamentální nezbytnost v každé civilizované společnosti s cílem, aby každý jednotlivec měl možnost reagovat na své potřeby učení, naplnit svůj potenciál a objevit své místo v širší společnosti. Patří sem také proces sebevzdělávání, přesto, že učení, které nabízí, nemusí být tak obohacující, jak by člověk získal, kdyby využil nabídky vzdělávacích institucí. Jarvis zdůrazňuje, že předchozí dvě dekády (50. a 70. l.) byl kladen rostoucí důraz na dospělého učícího a vyskytlo se mnoho studií, které Jarvis reflektuje ve svém textu (s. 57). Obousměrný přenos individuálních interpretací vybraných aspektů kultury: ego - alter (s. 70). Jednostranná transmise kultury: ego - alter (s. 71). *Schéma č. 1 Cyklus učení* (Jarvis 1983b, s. 73).

Na s. 75 Jarvis prezentuje schéma vztahu mezi fázemi učení a prvky instruování dle Gagného (z r. 1977), čímž ilustruje vztah mezi učením (někoho) a učením se. Na straně 79 uvádí cyklus zkušenostního učení dle Kolba (z r. 1975): konkrétní zkušenost → pozorování a reflektování → formulace abstraktních pojmů a generalizací → testování důsledků pojmů na nové situace → konkrétní zkušenost... **Styly učení** (s. 84–86):

- Aktivní vs. pasivní.
- Asimilační vs. akomodační.
- Konkrétní vs. abstraktní.
- Konvergentní vs. divergentní.
- Závislý na praxi vs. nezávislý na praxi.
- Zaostřený vs. skenovací.
- Holistický vs. seriálový.
- Reflexivní vs. impulsivní.
- Rigidní vs. flexibilní.

Ve **čtvrté kapitole** se Jarvis vyrovnává se svými teoretickými zdroji. Viz Překlad uvedený u knihy JARVIS, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning*. 3rd Edition. Theory and Practise. Routledge-Falmer. London and New York, 2004. ISBN 978-0-415-31493-3. Chapter 4, pg. 118–138. Zde kapitola s. 90–111. Odkazuje na primární zdroje – viz autoři.

Pátá kapitola se věnuje tématu výuky dospělých (*teaching adults*) a vychází zde z děl filosofů vzdělávání C. R. Rogerse a dvojice R. S. Peters a P. H. Hirst [online]³². Vymezuje se vůči jejich definici učení a vyučování, následně syntetizuje a vyvozuje předpoklady pro svou argumentaci (s. 112–113). Výuka leží v samém srdci vzdělávacího procesu. Jarvis prezentuje tři základní přístupy, které si může učitel osvojit: didaktický, sokratovský a facilitativní. Didaktický a sokratovský jsou přístupy centrovány učitelem a mohou vést k tomu, že způsob učitelova vnímání reality bude adoptován i studenty, zatímco facilitativní přístup disponuje pouze velmi malou kontrolou nad celkovým výstupem učení. Jarvis si zde klade dvě hlavní otázky (s. 113): do jaké míry je nezamýšlená výuka vlastně výukou a do jaké míry je neúspěch v produkci učení, přestože bylo zamýšlené, vlastně výukou.

Učení se může objevovat (a také objevuje) i bez přítomnosti učitele, ale výuka je jedním ze způsobů, jak facilitovat učení, a mnoho vzdělavatelů dospělých tvrdí, že jedním z učitelových fundamentálních cílů by mělo být pomáhat učícímu se, aby se stal nezávislým (s. 113).

Představuje stereotypní představu o výuce pomocí diagramu na straně 121, na kterém zobrazuje, že na počátku výuky má stát učitel, který přenáší vybrané aspekty kultury na studenta, který se je učí a věrně reprodukuje. Vše se děje v rámci objektivizované kultury.

Schéma č. 2 Cyklus učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 125)

Schéma č. 3 Cyklus facilitativního učení a výuky (Jarvis 1983b, s. 125)

Dále Jarvis diskutuje vybrané metody výuky (s. 130–157). Nejprve metody s centrem v učiteli: demonstrace, řízená diskuse, přednášková diskuse, přednáška, tutoriál. Metody s centrem ve studentovi – skupinová forma: brainstorming, buzz-groups, debata, skupinová diskuse, interview, pozorování a poslech, panel, projektové a případové studium, hraní rolí, simulace a hry, seminář, snowballing, terapeutické (T) skupiny, návštěvy, výlety, cesty do praxe oboru, workshopy. Metody s centrem ve studentovi – individuální forma: úkol, učení s pomocí počítače, distanční výuka, personalizovaný systém instrukcí, cvičení.

Výukové a učební pomůcky dělí na audio, audio-vizuální, vizuální a další vybavení (s. 158).

Kapitola šestá se zabývá teoretickými koncepcemi výuky. Jarvis zde zdůrazňuje, že jelikož učení a výuka jsou procesy lidské interakce, ve které by měly oba soubory účastníků být ovlivněny, nemůže se jednat o procesy neutrální. Ve skutečnosti jsou morální! (s. 163) Vzdělávání jako

³² <https://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/White.pdf>

takové je humanistické, ale některé případy výuky a učení takové nejsou. Proto je třeba primárně uvažovat nejen o adekvátních výukových metodách, odpovídajících cílům a obsahům výuky, ale zejména o morálce takového přístupu ve vztahu k účastníkům procesu. V důsledku toho je nutné uvažovat o efektivitě zapojených metod, jelikož zatímco neexistuje pouze jediná správná metoda, existují takové techniky, které by se neměly užívat, jelikož selhávají v možnosti vtělit do sebe morálnost vzdělávacího procesu (s. 163). Někteří teoretici výuky podléhají zkreslení politikou, jiní jej považují za psychologický fenomén, někteří jej vnímají jako individuální nebo naopak jako sociální aktivitu (s. 164). Představuje některé z nich, aby vytvořil syntetický pohled (nespecifikuje však kritéria svého výběru).

Jerome S. Bruner se zajímá o humanistický rozměr ve vztahu k účastníkům procesu výuky a učení, na druhou stranu v jeho koncepci není pro humanistickou perspektivu dost prostoru. Nakonec zdůrazňuje jediné otázky vztahu mezi učitelem a učícím se (s. 166).

John Dewey je Jarvisem považován za nejvýznamnějšího teoretika, který se nejvíce zasloužil o rozvoj vzdělávání dospělých (Jarvis 1983b, s. 166). V centru jeho teorie, stejně jako v jádru lidského života, stojí pojem zkušenost. Kontinuita zkušeností vede k růstu a zralosti, a proto opravdové vzdělávání musí přicházet skrz zkušenost. Deweyho práce na téma výuky se vztahuje k cyklu facilitativního učení a výuky (s. 168).

Paulo Freire prezentuje radikální přístup k výuce a považuje ji za metodu, díky níž mohou učící se jednat v sociokulturním prostředí za účelem jeho změny. Proto považuje učitele za facilitátora učení a výuky jako procesů změny (s. 170). Vzdělávání je pak aktivním procesem, ve kterém učitel nemá kontrolu ani nad znalostmi, které se učí, ani nad výstupy učení (s. 171). Freire nám nabízí humanistickou metodu výuky, kterou bychom mohli oddělit od politického radikalismu, byť by to znamenalo, že se tím zpronevěříme Freireho filosofii. Freireho dílo znamená unikátní syntézu křesťanství, marxismu a existencialismu (s. 171).

Ivan Illich je Jarvisem uváděn proto, že v té době byl jeho systém realizován ve vzdělávání USA. Jedná se o alternativní přístup ke vzdělávání, který nabízí radikální kritiku některých zavedených společenských institucí v západních společnostech včetně medicíny, církve a výuky (s. 171). Vzdělávání padlo do pasti institucionalizace a je nezbytné provést odškodnění společnosti (s. 172). Mají být vytvořeny soustavy pro učení (*learning network*), které mají mít podobu sítě propletené do celé společnosti.

Malcolm Knowles ve vztahu k výuce a vyučování postuluje několik bodů, které dle Jarvise jasně ukazují na facilitativní typ výuky humanisticky orientovaného vzdělavatele dospělých (s. 174). Knowlesův přístup je originální v tom, že jeho principy posilují progresivní charakter vzdělávání dospělých skrz posilování procesů učení a výuky nejen jejich postulováním. Dle Knowlese má učitel: ukazovat..., pomáhat..., zajišťovat..., přijímat..., hledat..., zahrnovat..., zapojovat..., sdílet atd. (s. 174). Z toho vyplývá, že Knowles vnímá učící se jako aktivní badatele v učebním procesu, kteří se aktivně účastní každého dílčího kroku, a učitele vnímá jako zdrojovou osobnost, jak pro oblasti obsahu, tak pro proces výuky (s. 175).

Sedmá kapitola (s. 179-210) se zabývá pozicí učitelů dospělých a jejich přípravou. Silně se opírá o aktuální situaci v praxi vzdělávání dospělých v UK na začátku 80. let 20. st. a o výzkumné zprávy a statistiky absolventů různých kurzů připravujících učitele dospělých. Je zajímavé, že v odkazech na další literaturu figuruje editorské dílo Jindry Kulicha z roku 1977.

Rozlišuje dva přístupy ke vzdělávání dospělých s konsekvencemi pro přípravu učitelů:

1. Pokud se vzdělávání dospělých (*adult education*) vztahuje specificky k části vzdělávání v dospělosti (*education of adults*), pak je nezbytné za učitele dospělých považovat toho, kdo je na plný nebo částečný úvazek zaměstnán v takovémto druhu služeb, ale
2. pokud bychom pojmem učitel dospělých označovali kohokoli, kdo učí dospělé v jakémkoli rozsahu v oblasti vzdělávání, pak by byl celý problém komplexnější.

Administrativně jsou služby ve vzdělávání dospělých (*adult education*) považovány za součást dalšího vzdělávání (*further education*).

V kapitole osm se Jarvis zabývá otázkou kurikula ve vzdělávání dospělých a konstatuje, že byt se jedná o pojem, který v počátečním vzdělávání naprosto běžný, v oblasti vzdělávání dospělých se nevyskytuje. Místo něj se v UK používá slovo program a v americké odborné literatuře pak termíny design učení, nebo design vzdělávání. Podle Jarvise všechny dosavadní kapitoly knihy obsahovaly implicitní zmínky tvořící teorii kurikula, proto je chce nyní učinit explicitními. Provádí rozbor typů kurikulárních modelů a na závěr se zabývá otázkou skrytého kurikula ve vzdělávání dospělých (tomu věnuje pouze dva odstavce – s. 211). Prezentuje zde také model tzv. klasického a romantického kurikula ve vzdělávání dospělých (s. 223–224) a kurikulární analýzu kontinuálního a rekurentního vzdělávání (s. 226–227). Plánování kurikula musí zohledňovat (s. 229–236) filosofické faktory, sociologické faktory, faktory sociální politiky, psychologické faktory.

Devátá kapitola je věnována situaci vzdělávání dospělých v UK od roku 1944, kdy vstoupil v platnost zákon o vzdělání (*Education Act*), který stanovil povinnost pro všechny místní vzdělávací autority – úřady zajistit celoživotní vzdělávání, ale současně Jarvis připomíná, že tento model je založen na modelu předsazeného učení, a tak nebyla žádná pozornost věnována integrovanému kurikulu (s. 251). Jarvis připomíná, že rozmach vzdělávání dospělých je spojen až s 50. a 60. léty 20. století, která byla plná prosperity, ale v letech osmdesátých se tato oblast vzdělávání stala marginální s ohledem na některá ekonomická a sociálně politická rozhodnutí. To vedlo k selhávání místních úřadů v procesu naplňování ideálů formulovaných zmiňovaným zákonem, podle kterého „měly přispívat k duchovnímu, morálnímu, mentálnímu a fyzickému rozvoji komunity prostřednictvím zajištění efektivního vzdělávání, které naplní potřeby populace v dané oblasti“ (*Education Act in Jarvis 1983b*, s. 252). Technologické inovace způsobily nárůst nových a ty si vyžádaly rozvoj dalšího profesního vzdělávání, do kterého směřovaly také finanční prostředky. Místní úřady musí pracovat s omezenými rozpočty, proto se v této kapitole Jarvis zabývá studiem nabídky vzdělávání dospělých a organizacemi, které jej zabezpečují. Také studuje výzkumy realizované v této oblasti právě vzdělávacími institucemi na místní úrovni (s. 252).

Finální otázkou knihy, které je věnován EPILOG, je: **Do jaké míry je studium vzdělávání pro dospělé samostatnou disciplínou? Epilog** (s. 280–282): představuje dva způsoby odpovědí na tuto otázku:

První vychází z tradičních disciplín, které jsou zapojeny do studia vzdělávání, jako je např. filosofie, sociologie, psychologie a přístupy, které studují vzdělávací procesy z těchto perspektiv. V tomto případě lze studium vzdělávání dospělých vnímat jako multidisciplinární perspektivu, například filosofie vzdělávání dospělých atd. ALE studium vzdělávání dospělých nebude v tomto případě považováno za akademickou disciplínu samu o sobě. Tento přístup předpokládá, že struktura znalostí je neměnný fenomén a že jejich části se během dekád nemění. Naopak změny jsou radikální a obrovské nejen v množství znalostí, ale zejména ve způsobu jejich sociální konstrukce (zde se odvolává na Bergera s Luckmannem). Podoba společnosti vyvolává potřebu vzniku specifické role vzdělavatele dospělých a je zřejmá existence sumy znalostí o této roli, která vyvěrá jak z praxe, tak z výzkumu této praxe.

Druhý – Formulace nové subdisciplíny na základě tradičních disciplín. Legitimizací pro ni je rostoucí množství znalostí o vzdělávání dospělých, které se budou formalizovat, a tím stávat předmětem vyučování studentů a dalších. Zde se otevírá otázka vztahu andragogiky a pedagogiky, přičemž Jarvis zdůrazňuje, že mezi nimi není nepřekonatelná propast, jedná se totiž spíše o dvě polohy téhož spektra. Tato otázka je významná právě pro konstituování nové akademické disciplíny. Vztah andragogiky a pedagogiky leží blízko otázky podobností a odlišností mezi vzděláváním dětí a dospělých. Jarvis tvrdí (s. 282), že by byla velká chyba považovat je za zásadně odlišně. Výsledkem této úvahy je Jarvisův požadavek na ustanovení nové akademické disciplíny, která se bude zabývat vzděláváním a její subdisciplínou bude ta, která se zabývá vzděláváním dospělých. Váhá však nad jejím označením, jelikož pojem ANDRAGOGIKA v Knowlesovské tradici je pro něj ideologicky zatížen. Na druhou stranu uznává, že se již těší veřejné znalosti a obecnějšímu přijetí, což je pro nově vznikající subdisciplínu užitečné.

Jarvis zde považuje andragogiku za subdisciplínu vědy o vzdělávání spolu s pedagogikou, kteréžto dvě od sebe nemají být zásadně oddělovány, jelikož se obě zabývají lidskými bytostmi, které se učí a jsou vyučovány opačně.

The Sociology of Adult and Continuing Education

London: Croom Helm, 1985. 294 stran.

Kniha prošla jednou reedicí (1989), změnila vydavatele a v roce 1989 byla přeložena do španělštiny. Tato kniha poskytuje komplexní sociologický přehled v oblasti vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání. Je spíše postavena na všech odvětvích sociologie, než by obhajovala jeden přístup. Autor zkoumá teorie všech významných sociologických autorů v oboru, jako jsou Knowles, Marx, Freire a Gramsci, a zasazuje je do širšího intelektuálního kontextu. Zajímá se také o obsah kurikula v oblasti vzdělávání dospělých a o místo vzdělávání dospělých v celé společnosti. Autor ukazuje silné a slabé stránky různých sociologických perspektiv a předkládá, jak mohou být použity k analýze funkcí a účelů vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání³³. Kniha je rozdělena do čtyř částí a patnácti kapitol:

I. Sociologické perspektivy:

1. Sociologický úvod: Dvě sociologie, Sociologické školy myšlení a ideologie.
2. Vzdělávání a sociální změny: Společenské změny, Vznik a rozvoj vzdělávání, Měnící se pojetí vzdělávání, Vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání.
3. Interpretace vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání: Interpretace společenského jevu, Liberální vzdělávání dospělých, Radikální vzdělávání dospělých, Neurčenost ve vzdělávání dospělých.

II. Sociologie kurikula výuky a učení:

4. Dvojí vzdělávání: Klasické a romantické kurikulum, „Dvě vzdělávání“, Andragogika a pedagogika, Romantismus a šedesátá léta.
5. Cíle, záměry a naplňování potřeb a požadavků ve vzdělávání dospělých: Cíle a záměry, Potřeby a požadavky.
6. Obsah kurikula: Sociologické pojetí povahy znalostí, Obsah kurikula jako výběr z kultury, Vzdělávání shora, Vzdělávání rovných.

³³ [online] Dostupné z:

<http://books.google.cz/books?id=rT42ALEgQm4C&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

7. Metody výuky a učení: Metody výuky, Self, Cyklus učení, Kritika pozice založené na strategii, Strategie výuky u Paula Freireho.
8. Zkoušení a hodnocení: Definice a legitimizace sociální reality, Zkoušení reprodukuje hierarchické vztahy ve společnosti, Zkoušení a reprodukce modu fungování společnosti, Vzdělávání jako zboží, Rituál identity, Následky zkoušení, sebehodnocení.

III. Vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání v kontextu společnosti:

9. Funkce vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání: udržování sociálního systému a reprodukce existujících sociálních vztahů, Transmise znalostí a reprodukce kultury, Individuální pokrok a výběr, Druhá šance a legitimizace, Honba za volným časem a institucionální expanze, Vývoj a liberalizace.
10. Alternativní přístupy ke vzdělávání dospělých: Edukace afektu, Komunitní vzdělávání, Distanční vzdělávání.
11. Vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání a sociální politika: Sociální politika a legislativa, Modely sociální politiky, Aplikace modelů sociální politiky na vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání.

IV. Vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání v organizačním kontextu:

12. Organizace vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání: Organizace služby, Byrokratická organizace, Centrálně-periferní model organizace, Dilemata institucionalizovaného vzdělávání dospělých.
13. Dospělí účastníci vzdělávání: Přístup ke vzdělávání dospělých a kontinuálnímu vzdělávání, Účast na vzdělávání dospělých, Bariéry přístupu.
14. Interakce v rámci organizace: Interakce při registraci, Role dospělého studenta, Interakce ve třídě, Skupinové chování.
15. Vzdělavatelé dospělých: Povolání vzdělavatele dospělých, Povolání v rámci organizace, Profesionalizace vzdělávání dospělých.

Část I.

Vzdělávání dospělých může být nástrojem sociální změny (dle Gramsciho) a nástroj k rozvíjení zemí 3. světa pomocí organizací jako je např. UNESCO. Další funkcí vzdělání ve společnosti je i využití volného času. (s. 3) Na základě rozboru díla různých sociologů Jarvis konstatuje, že existuje mezera v literatuře o vzdělávání dospělých a cílem této knihy je ji vyplnit. Dále se vyrovnává s vymezením pojmu vzdělávání dospělých, opírá se o McCullougha a Knowlese, kteří říkají, že vzdělávání dospělých dodává flexibilitu umožňující reagovat na jakékoli sociální potřeby. Jarvis vyvozuje, že je to právě tento fakt, který vzdělávání dospělých činí složitým pro sociologické zkoumání (s. 4). Dále se opírá o Durkheima – vzdělávání dospělých jako sociální fakt. Jarvis tvrdí, že sociologická zkoumání vzdělávání dospělých činí složitým i fakt, že sociologie sama není jednotnou disciplínou. Hovoří o dvou sociologiích: opírá se o dílo Giddensovo, Goffmanovo a dalších a shrnuje dle Daweho, že existují dvě sociologie – sociologie sociálního systému a sociologie sociální kontroly. Jedná se o problém vztahu sociálního řádu a individua, problém řádu a kontroly. Pro porozumění vzdělávání dospělých Jarvis užívá obě optiky a doplňuje je ještě o další přístupy, jelikož tyto dvě nevyčerpávají celý fenomén vzdělávání dospělých. (s. 8–9).

Sociologické školy, myšlení a ideologie: Levi-Strauss, Parsons, význam moci a třídy – marxistická sociologie. Weber, Mills – otázka společenských elit. Funkcionalismus, marxismus a pluralismus, radikalismus, liberalismus, reformismus (s. 11–12).

Společenská struktura a ideologie – viz tabulka č. 1. Symbolický interakcionismus: Meltzer, Mead, Schutz, Berger a Luckmann, etnometodologie Garfinkel... (s. 15) Daweho 2 sociologie jsou

obsaženy v řadě různých teoretických škol a všechny byly užity v analýze počátků vzdělávání a některé z nich byly použity při výzkumu vzdělávání dospělých.

Vzdělávání je pravděpodobně více ovlivněno „sociálními silami“, než že by samo bylo iniciátorem těchto změn, ačkoli není vyloučeno, že vzdělávání je činitelem strukturálních změn. Tato změna je chápána jako sociální norma, která není více než heuristickým modelem studie společnosti (s. 18). Autoři, které zde PJ reflektuje: Comte, Spencer, Tönnies, Simmel, Durkheim, Bellah. Všechny tyto koncepce poukazují na skutečnost a proces, díky kterému se vzdělávání vynořilo jako instituce oddělená od náboženství a stalo se komplexní sociální institucí (s. 20). Historie učení a vzdělávání: neformální, rodina, učení se z každodenních zkušeností, církevní instituce, průmyslová revoluce – hlavním rysem moderní průmyslové společnosti zůstává význam kladený na poskytování povinné školní docházky. Rok 1960 jako mezník vyššího vzdělávání – založení polytechnik (s. 21) a univerzit dalšího vzdělávání. Rekvalifikace jako strukturální ekonomická změna, která zredukuje zbytečná pracovní místa a vytvoří nová (Jarvis 1985, s. 22). Formální vzdělávání se stalo nezbytnou součástí technické společnosti. Nárůst vzdělávání žen a předdůchodového vzdělávání, rozvoj vzdělávací gerontologie v 60. letech (s. 23). Stejně jako se společnost stávala v 60. letech složitější a diferencovanější, stávalo se takovým i vzdělávání. Růst a změny ve společnosti odrážejí i společenské změny – od mechanické pospolitosti k organické, změnila se nejen struktura, ale i obecná představa o vzdělávání. (Jarvis je strukturalista i funkcionalista).

Ze sociologické disputace, která se na vzdělávání dospělých dívá ze dvou základních úhlů pohledu – sociologie sociálního systému a sociologie sociálního chování (řád a individuum) Jarvis vyvozuje, že pro kurikulum vzdělávání dospělých to znamená velmi významné otázky. Stejně jako jsou dvě sociologie, existují dva typy vzdělávání: „vzdělávání shora“ a „vzdělávání sobě rovných“ (s. 27) a jsou od sebe vždy jednoznačně rozeznatelné. Toho se týká také politická analýza Paula Freireho (vzdělávání jako nástroj sociální kontroly). Interpretace...: jestliže je vzdělávání dospělých a kontinuální vzdělávání společenským jevem, pak je také přístupné interpretaci a vysvětlování. Tomu ale musí předcházet důkaz existence, pak teprve analýza a interpretace (s. 30).

Dvojí vzdělávání – romantické a klasické kurikulum, Knowles a jeho diskuse o andragogice a pedagogice; otázka, proč se andragogika a romantické kurikulum objevily zrovna v určité době. Jarvis se zde odvolává na publikaci z roku 1983, kde již prezentoval analýzu kurikula dalšího vzdělávání podle Griffina. Následuje představení dvou vzdělávání jako dvou modelů kurikula. Jedná se o původní teorii Lawtona, který tvrdí, že výčet rozdílů mezi těmito kurikuly by mohl jít do nekonečna (s. 42). Základní parametry, podle kterých se formulují odlišnosti obou modelů, jsou: cíle, úkoly, obsah, metody, hodnocení. Jarvis dále uvádí srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky dle Knowlese (1980) s ohledem na čtyři aspekty srovnání: student, zkušenost studenta, pohotovost/ochota ke studiu, orientace ke studiu. Dále uvádí, že by bylo zcela chybné reflektovat Knowlesovu analýzu andragogiky odděleně od jeho analýzy pedagogiky, což mnozí jeho následovníci dělají (s. 44).

Dle Jarvise (s. 45) Knowles používá termín pedagogika pro klasické kurikulum a andragogika pro romantické. Jarvis zdůrazňuje roli měnící se podoby společnosti 60. let („expresivní revoluce“), kdy docházelo ke změnám společenské struktury, což se odrazilo i v oblasti vzdělávání dospělých. Dále uvádí Bernasteinovu myšlenku a analýzu dvou typů kurikula: soustředěný a integrovaný typ kurikula (s. 47) a dalších vlivů, které vedly právě v této době ke vzniku andragogiky.

Část II.

Závěr: na záměry a cíle vzdělavatele musí být nahlíženo v širším kontextu potřeb, chtění a zájmů a poptávky a nabídky, proto tyto koncepty Jarvis detailně rozebírá. Potřeba je koncept, který ve své

operacionalizaci vede k tomu, že je vlastně předepsán profesionálem a má nádech vzdělávání shora. (s. 58). Kdyby měl vzdělavatel dospělých reagovat na poptávku, která z konceptu vychází však má důsledky pro vzdělávání sobě rovných, na jeho povolání by se nahlíželo jako na ne více než polo profesionální. Pokud by však provozoval podnikatelský poptávkový model, mohl by být obviněn z manažerského využívání zaměstnanců pracujících na částečný úvazek a z toho, že se jim snaží vnutit své pojetí vnímání toho, co dospělí potřebují pro své vzdělávání, což by mělo za následek převzetí populárních předmětů nebo posílení obrazu vzdělávání dospělých zaměřeného na střední třídu (s. 59–60).

Dále hovoří o didaktických metodách – didaktismus je formou vzdělávání shora... neplatí pro vzdělávání dospělých, neboť zde studenti jsou přítomni dobrovolně a mimo prostředí učebny, někteří studenti mohou zastávat vyšší postavení ve společenské hierarchii než jejich učitel, takže výuka nekopíruje společenskou situaci (s. 73). Sokratovské a facilitativní přístupy. Individuální osobnost – mj. také dle Knowlese – charakteristika dospělého jedince, kterou Jarvis opět zpochybňuje (s. 74–77). Cyklus učení – opět se vrací k původnímu Kolb-Fry modelu i ke svému pojetí z roku 1983 a tvrdí, že je třeba jej doplnit o sociologickou perspektivu. Pojednává o zkušenosti, reflexi, konfrontuje s Mezirowem a přidává „Rekonstruovaný cyklus učení“ (s. 81). Silná místa Freireho názoru na učení a vzdělávání (s. 87) – umístění vzdělávání do širšího sociálně-politického kontextu. Ke vzdělávání sobě rovných vede model facilitativní výuky. Proces výuky vyžaduje uvažování a reflektování, a proto je zde možnost osvobození se posluchače od sociálních tlaků a možnost stát se aktivním činitelem. (s. 89). Knowles a sebekoncept u žáků (s. 102).

Část III.

Pojem funkce – je nutno jej osvětlit, jelikož ve vzdělávání dospělých se často zaměřuje s pojmem „záměr“. Parsons, Bourdieu aj.

Abychom dospěli k významu kteréhokoli sociálního jevu, je nezbytné podívat se na něj z teoretického, ideologického a hodnotového hlediska. Protože funkční analýza je vlastně procesem připisování sociálního významu vzdělávacímu procesu, je možné na ně pohlížet v mezích diametrálně odlišných ideologií a přiřknout mu různé sociální významy (s. 111).

Kapitola je věnovaná rozboru šesti základních funkcí (viz obsah), nejprve vždy z konzervativního úhlu pohledu, jelikož se pravděpodobně jedná o zjevnou funkci související s původním záměrem a zevně. Vzdělávání dospělých se svou náklonností ke střední třídě a jeho uniformita v mezích jádra kurikula... má posilující úlohu. Přesto se v souvislosti s pojetím hegemonie může zdát, že má mnohem jasnější roli v posilování status quo díky tomu, že dává vzniknout stavu konsenzu, a kladně tak přispívá mechanismům, pomocí nichž je hegemonie podporována (dle Westwood 1980). Dle Jarvise vzdělávání dospělých tedy předává dominantní kulturu a v tomto procesu reprodukuje kulturní systém, který sám o sobě je spíše silou k udržení status quo než silou k sociální změně (s. 126).

Jarvis se domnívá (s. 127), že důležitost dalšího vzdělávání dospělých od začátku produktivního věku klesá tím, jak děti nové střední třídy pokračují ve šlépějích svých rodičů a v sociální struktuře zaujímají pozice střední třídy. Proto vzdělávání dospělých nemusí v budoucnu svou funkci plnit v plném rozsahu. Open University – zprvu je na ně pohlíženo jako na vzdělávání druhé šance a Jarvis vyvozuje druhou šanci jako jednu z funkcí vzdělávání dospělých (s. 129). Vzdělávání ve volném čase může být docela jednoduše chápáno jako činnost, které se dobrovolně věnujeme v mimopracovní době za účelem obohacení našeho života (s. 131). Vzdělávací gerontologie – vzdělávání ve třetím věku (s. 133).

Alternativní přístupy ke vzdělávání dospělých: východiskem je konstatování rozsahu změn ve vzorcích sociálního života od počátku industrializace. Hovoří (s. 140) o ztrátě společenství ve smyslu „Gemeinschaft“, které je v 60. a 70. letech 20. století sociology reflektováno se smutkem a nostalgií (dokonce používá sousloví „špatná věc“). V tomto ohledu podotýká, že vzdělávání neprošlo touto ztrátou ani pokusy o znovuoživení společenství zcela beze změn. Proto analyzuje **tři rozdílné typy vzdělávání dospělých**: výcvik citové vnímavosti neboli pokus o znovuoživení společenství, vzdělávání ve společenství nebo snaha o reprodukci společenství a distanční vzdělávání jako popření společenství (s. 140).

V závěru (s. 152) podtrhuje, že strategie vzdělávání dospělých jsou vždy ve vztahu ke struktuře společnosti a procesu ústupu Gemeinschaft. Vzdělávání je vždy ve vztahu k širším strukturám, což je také rysem, který byl v tradičních modelech kurikula často opomíjen. Nyní je dle některých modelů kurikula (Jarvis 1983, s. 221) veškeré vzdělávání ovlivňováno sociální politikou (což je tématem další kapitoly).

Část IV.

K sebeřízenému učení dochází kdykoli a kdekoli, avšak většina případů výuky a učení se odehrává v kontextu nějaké organizace, ...na vzdělávání lze pohlížet jako na institucionalizované učení (viz doba společnosti organizací). Jako východisko přijímá definici organizace (Hall 1972): je to kolektiv s relativně identifikovatelnou hranicí, s normativním řádem, s určením pravomocí, s komunikačními systémy a se systémy koordinace členů. Tento kolektiv existuje v daném prostředí na relativně kontinuální bázi a zabývá se činnostmi, které jsou většinou spojeny s jedním nebo více cíli (s. 163–164).

Závěry (s. 204): ironie vzdělávání dospělých spočívá v tom, že dospělí, kteří jsou na tom v oblasti vzdělávacího základu, statusu povolání a rodinných příjmů nejlépe, budou s mnohem větší pravděpodobností účastníky vzdělávacích programů pro dospělé a programů dalšího vzdělávání, než v tomto ohledu méně pokročilí dospělí, kteří by z takových programů nejvíce získali. Ti, kteří jsou schopni využít výhod vzdělávací nabídky, jsou již ve výhodě. Taková je sociální realita. Mnozí vzdělavatelé dospělých se to snaží změnit, což by ale znamenalo sociální změnu obrovských rozměrů. Alternativou je tu „vítězit“ podle možností jednotlivých případů a nechat systém tak, jak je. Tak je úspěch pravděpodobnější.

Interakce uvnitř organizace: cílem kapitoly je pojednat o interakci v organizaci a ve skupině v rámci vzdělávání dospělých. Rozlišuje čtyři aspekty studia: interakce a registrace, role studenta, interakce ve třídě a chování skupiny (s. 167). Vzdělavatelé dospělých jsou zaměstnání v organizacích a mají proto podobné problémy jako jiní účastníci vzdělávání dospělých. Jarvis zdůrazňuje (s. 183), že mezi vzdělavatelem a jeho organizací existuje existenční smluvní vztah, který dává vzniknout sociální definici povolání. Jarvis se tedy věnuje rozboru otázky vzdělavatele dospělých v sociologických souvislostech. Povolání vzdělavatele dospělých se z celé této oblasti těší největšímu výzkumnému zájmu, byť některé z těchto výzkumů nejsou adekvátně podloženy teoreticky. Tato kapitola je tedy založena na rozboru výzkumů a formulaci teoretických závěrů. Má tři hlavní části: povolání vzdělavatele dospělých, povolání v organizaci a profesionalizace vzdělávání dospělých. Sociální role vzdělavatele dospělých, který vykonává svoji práci na plný úvazek, má stále spíše organizační, manažerský a administrativní charakter než charakter čistě vzdělávací (s. 184). Povolání vzdělavatele dospělých je velmi komplexní, vyžaduje přehodnocení některých základních předpokladů o přístupu k tomuto zaměstnání (s. 190). Opírá se zde i o Mertonovu typologii individuální adaptace (konformita, inovace, rituálnost, ústupnost, vzpurnost, s. 194). Kontrola licencí a certifikátů (s. 206).

Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning

Athens, GA: University of Georgia Department of Adult Education, 1986.

Nenalezeny podrobnější informace v žádné ze sledovaných databází a to ani po zadání názvu knihy v řečtině.

Adult Learning in the Social Context

London: Croom Helm, 1987. 221 stran.

Publikace byla oceněna Světovou cenou C. O. Houlea udělovanou v oblasti literatury věnované vzdělávání dospělých. Tato kniha logicky navazuje na „Sociologii dospělých a dalšího vzdělávání“. Autor má zcela nový přístup k tématu a předkládá model vzdělávání dospělých, který je analyzován do hloubky. Tento model vychází z výsledků výzkumného projektu, v němž dospělí analyzovali vlastní zkušenosti s učením³⁴.

Jarvis v knize pracuje s cca 150 zdroji. Z nich pouze 7 jsou jeho vlastní díla, 6 autorských (4 monografie a 2 články a jedno spoluautorské).

Opět se opírá o díla filosofická, psychologická, sociologická a andragogická (zde zejména Knowles). Zásadní pozornost věnuje dílu Brookfieldovu, Deweyovu, Habermasovu, Maslowovu, Meadovu, Petersovu, a dalším. Knihu člení do desíti jednoduchých kapitol, které již nejsou dále strukturovány do podkapitol.

Obsah:

Předmluva

1. Sociální kontext učení dospělých.
2. Procesy učení dospělých.
3. Sociální konstrukce osoby.
4. Zkušenost sociální situace.
5. Reflektování zkušeností.
6. Další faktory procesů učení.
7. Ne-učební odpovědi na potenciálně učební situace.
8. Ne-reflektivní učební odpovědi na potenciálně učební situace.
9. Reflektivní učební odpovědi na potenciálně učební situace.
10. Důsledky pro vzdělavatele dospělých.

Kapitola 1

Fromm (s. 1).

Počáteční úvahy o pojmu učení (s. 2–8): Skinnerovy závěry o učení (s. 5), Freire, Knowles (s. 6).

Učení dospělých (s. 8–11): pro Knowlese je teorie učení dospělých založena na 4 základních bodech, ke kterým přidává ještě pátý (s. 9).

Sociální dimenze učení (s. 11–14): schéma procesu internalizace objektivované kultury (s. 12), Lawton (s. 13).

Kapitola 2

Kolbův cyklus učení (s. 16–20).

Metodologie výzkumu (s. 20–24).

Model procesu učení (s. 24–28): schéma s. 25, Gagné, Habermas (s. 27).

³⁴ [online] Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=P4MxdkI8LmwC&hl=cs&source=gbs_similarbooks

Reakce na potenciální situace učení (s. 28–35): typ 1 – předpoklad, typ 2 – ne-úvaha, typ 3 – odmítnutí, typ 4 – před-vědomí, typ 5 – praxe, typ 6 – memorování, typ 7 – rozjímání, typ 8 – reflektivní praxe, typ 9 – experimentální učení.

Kapitola 3

Knowles, Rofers (s. 37), Mead (s. 39 a dále).

Pojem mysl (s. 40–46): Mead (s. 41 a dále), Mannheim (s. 43), Marx + Engels (s. 43).

Já jako sociální konstrukt (s. 46–56): Maslowova pyramida potřeb (s. 47). Rogers (s. 47). Knowles kladl ve své teorii andragogiky také významný důraz na já (s. 48). Berger (s. 50). Jedinec v rámci různých substruktur (schéma s. 55).

Důsledky pro učení (s. 57–61): Mysl, Já, Smysl/význam.

Kapitola 4

Sociální situace (s. 64–70): typy situací (schéma s. 65). Pro-aktivita/reaktivita (s. 65–67); Jedinec/skupina (s. 67–68); Informální/neformální/formální (s. 68–70).

Subjektivita zkušenosti (s. 70–77): k pochopení zkušenosti (schéma s. 71); souhra stran subjektu a objektu (schéma s. 72); feministické hledisko (s. 75); různé druhy zkušenosti (schéma s. 76).

Smysluplná a smyslu-prázdná zkušenosti (s. 77–84).

Kapitola 5

Bergson (s. 86), Dewey (s. 86–87).

K porozumění pojmu reflexe: review literatury (s. 88-100): Paulo Freire, Jack Mezirow, Chris Argyris, Donald Schon, David Kolb, David Boud et al.; shrnutí.

Nevědomá reflexe (s. 100–102).

Sociální povaha reflexe (s. 102–109): myšlení a jazyk (s. 103).

Reflexe jako inovativní proces (s. 109–111).

Kapitola 6

Praxe/experimentování (s. 113–118): praxe/experimentování v nereflektivním učení (s. 114).

Evaluace (s. 118–123).

Memorování (s. 123–127).

Osoba: změněná a zkušenější (s. 127–130): Osoba, učení a změna chování.

Kapitola 7

Neučení v sociální situaci (s. 134–143): individuální – předpoklad, ne-úvaha, odmítnutí (s. 134–137); informální – předpoklad, ne-úvaha, odmítnutí (s. 137–138); neformální – předpoklad, ne-úvaha, odmítnutí (s. 138–141); formální – předpoklad, ne-úvaha, odmítnutí, závěr (s. 141–143).

Neučení a sociální struktura (s. 143–146): předpoklad, ne-úvaha, odmítnutí.

Kapitola 8

Nereflektivní učení v sociálním kontextu (s. 150–160): individuální – předvědomé, dovednosti/praxe (s. 150–153); informální – předvědomé, dovednosti/praxe, memorování (s. 153–155); neformální – předvědomé, dovednosti/praxe, memorování (s. 155–157); formální – předvědomé, dovednosti/praxe, memorování (s. 157–160).

Nereflektivní učení a sociální struktura (s. 161–165).

Kapitola 9

Reflektivní učení v sociální situaci (s. 170–182): individuální – kontemplace, reflexivní praxe, experimentální učení (s. 170–174); informální – kontemplace, reflexivní praxe, experimentální učení (s. 174–176); neformální – kontemplace, reflexivní praxe, experimentální učení (s. 176–179); formální – kontemplace, reflexivní praxe, experimentální učení (s. 179–182).

Reflektivní učení a sociální struktura (s. 182–187).

Kapitola 10

Osoba (s. 192–195): tělo, osoba-ve-společnosti, růst a vývoj, smysl.

Zkušenost (s. 196–201): biografie, biografie a zkušenost, poskytování zkušeností, využití zkušeností.

Reflexe (s. 201–205): tázání, techniky výuky, inovativní myšlení, výuka kritického myšlení, kritické sebeuvědomění (*conscientisation*).

Praxe/experimentování (s. 205).

Knihy s výhradním autorstvím Petera Jarvise, 90. léta 20. století

An International Dictionary of Adult and Continuing Education

London/New York: Routledge, 1990. 372 stran.

Publikace prošla jednou reedicí, kdy změnila vydavatele v roce 1999.

Předmluva (1990, s. V–VI): vzdělávání dospělých a další vzdělávání se v našem současném, městském světě proměňují turbulentní rychlostí. Jsou to zároveň složité oblasti zájmu, do kterých lze vstoupit, a proto Jarvis doufá, že jeho slovník může sloužit přinejmenším jako průvodce pro ty, kteří si tímto polem chtějí hledat svou vlastní cestu. Zároveň uznává, že slovník nabízí vnímání této oblasti pouze ze strany jednoho člověka, což mu dává jisté limity. Proto je připraven zpracovat připomínky do dalšího vydání. Mnoho odkazů či zdrojů se váže k oblasti počátečního vzdělávání, což je dáno tím, že Jarvis považuje oblast vzdělávání za jednotnou s mnoha společnými prvky napříč mnoha různými formami, nikoli několik od sebe oddělených samostatných oblastí. Jsou zde uvedeny pojmy z několika různých disciplín sociálních věd, jelikož Jarvis považuje vzdělávání za oblast studia, která ve své praktické podobě využívá jejich znalostní základnu. Současně je tato oblast také mezinárodní povahy, takže se pokusil o zakomponování poznatků z nejšířšího světa vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání, což je vždy užitečné pro proces srovnání toho, co se děje u nás a jinde ve světě. Oblast „zkoumání“ této publikace je dle autora rozsáhlá a podléhající neustálé změně. Slovník je určen dle jeho slov zejména studentům vzdělávání dospělých a kontinuálního vzdělávání. Je zajímavé, že žádné dostupné vydání slovníku neobsahuje seznam použitých zdrojů. Není tedy možné reflektovat trajektorii vzniku jednotlivých hesel.

V disertační práci jsou uvedeny odkazy přímo na vybraná hesla, či výklad vybraných pojmů.

Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society

San Francisco: Jossey-Bass, 1992. 292 stran. Publikace byla přeložena do litevštiny (2001) a čínštiny (2003).

Kniha je považována za přelomovou a je výsledkem mnohaletého reflexivního studia Petera Jarvise (Předmluva, s. XIII). Autor v ní vychází z mnoha svých výzkumných zpráv a odborných článků, které často nebyly publikovány v angličtině (ale např. v holandštině, finštině...).

Jarvis zde pracuje s cca 260 položkami odborných zdrojů, mezi kterými převažují sociologové (např. Bauman, Berger a Luckmann, Bourdieu, Durkheim, Fromm, Giddens, Goffman, Habermas, Mead, Merton, Mills, Riesman, Rorty, Schutz, Simmel, Tönnies, Weber...); filosofové (např. Althusser, Begson, Buber, Dewey, Gadamer, Heidegger, Hobbes, Locke, Mannheim, Marcel, Marx, Mill...); teoretici vzdělávání (např. Brookfield, Freire, Illich, Kidd, Knowles, Mezirow, Peters...); psychologové (např. Maslow, Rogers...).

Odkazuje také na svou vlastní předchozí tvorbu, zmiňuje její návaznost nejen v kapitole Předmluva v podčásti nazvané Background, kontinuita je patrná také ze seznamu použitých zdrojů. Odkazuje

na devět svých děl, na pět monografií a čtyři dílčí články. V poznámkách k předmluvě je toto dále specifikováno. Čím více je patrný silný dopad celoživotního učení na dospělé, tím více vzdělavatelé mění své názory na to, jak, kdy a kde se učíme. Učení již není definováno pouze v rámci formálních vzdělávacích systémů, ale také ve společenském kontextu včetně rodiny, pracoviště a náboženských a politických skupin. Tato kniha zkoumá rozměr, ve kterém je učení naším celoživotním úkolem a snahou pochopit svou osobní identitu, účel a smysl, zatímco se přizpůsobujeme a adaptujeme na vnímané a skutečné hranice naší paradoxní společnosti. Autor se zabývá komplexní sociální zkušeností učení, odhaluje, jak kultura, pohlaví, rasa a jiné společenské faktory utváření identitu jedince a schopnost fungovat ve vztazích - základech veškerého učení. Také popisuje komplikovaný paradox pěstování tvůrčího myšlení a reflexní činnosti ve společnosti, která si cení získávání diplomů, vysvědčení a titulů více než skutečného učení a růstu³⁵.

Obsah

Předmluva + O autorovi

Část první: Vývoj sociálního já (self)

1. Povaha lidského učení
2. Paradox života a učení se ve společnosti
3. Bytí a zrození já (self)
4. Porozumění vědomému jednání
5. Učení a jednání
6. Zájmy a učení

Část druhá: Osobností růst na základě celoživotního učení

7. Být osobou
8. Autenticita, autonomie a sebeřízené učení
9. Být a mít
10. Význam a pravda
11. Učení, osobnost a pracoviště
12. Stárnutí a moudrost
13. Učení a změna
14. Politická dimenze učení
15. Implikace pro výuku a vzdělávání

Předmluva. V posledních letech významně roste zájem o učení se dospělých spolu s tím, jak bylo stále více pozornosti věnováno významu vzdělávání dospělých, rozvoji lidských zdrojů a kontinuálního profesního vzdělávání. Dosud bylo učení doménou psychologických perspektiv..., což Jarvis doplňuje a říká, že učení se ve skutečnosti vztahuje k celé lidské existenci, a proto zahrnuje celou škálu oborů. *Paradoxes of Learning* situuje učení do rámce lidské zkušenosti a zasazuje jej do paradoxu lidského stavu. Tento paradox je souhrnně vyjádřen pomocí kontradikcí života ve společnosti: není svobody bez omezení, není jistota bez nejistoty, pravdy bez lži, radosti bez starostí, není míru bez hrozby války apod. Především není učení bez ignorace, růst a rozvoj bez učení. Lidé hledají významy pro své životy a odhalují pouze další a další neodhalené významy – pořád více otázek leží mimo náš dosah. Zde leží část paradoxu učení: lidské bytosti se rodí jako zvířata, ale jakmile se projeví humánní esence/esence lidství na základě učení, lidství

³⁵ [online] Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=OKMVCf8yHywC&hl=cs&source=gbs_similarbooks

narůstá a rozvíjí se a učí se být. Tento proces je sice přirozený, ale není svobodný. Jeho implikace jsou problematické. Učení je omezováno sociokulturním milieu, do kterého se jednotlivci rodí, je řízeno pomocí tlaků sociálních struktur a je subjektem kontroly mocných elit. Učení pramení ze zkušenosti života ve společnosti, ale paradoxně by nebylo společnosti nebýt učících se lidí. Tato kniha byla napsána jako odpověď na potřebu studovat lidské učení ze široké interdisciplinární perspektivy. Je určena všem akademikům a odborníkům z praxe zapojených do jakéhokoli aspektu lidského učení. Je určena také tzv. pomáhajícím profesím: vzdělavatelům, trenérům, developerům lidských zdrojů, manažerům, lídrům, psychologům, terapeutům, poradcům, lékařům, zdravotním sestram, sociologům, filosofům, teologům. Přesto, že tato kniha je teoretickou studií, její důsledky jsou ryze praktické. Nabízí praktické využití komukoli, kdo je zapojen do procesu učení.

K obsahu: kniha je studií učení současně ze sociologické i filosofické perspektivy. Je rozdělena do dvou částí, přičemž ta první podtrhuje sociální kontext učení. Kapitola jedna vytváří „scénu“ pro celou knihu. Kapitola dvě studuje tři základní procesy vytváření self ve společnosti a ukazuje, že obojí – mysl i osoba (*mind and self*) jsou sociálně naučenými fenomény. Kapitoly čtyři a pět rozvíjejí teorie učení a jednání a vyzdvihují složitý vztah mezi nimi. Kapitola šest začíná zdůrazňovat některé kontradikce individuálních a sociálních zájmů.

Část dvě prozkoumává některé konkrétní paradoxy detailněji (viz Obsah). Jarvis zdůrazňuje, že všechny kapitoly na sebe logicky navazují a všechny vycházejí z teoretického základu uvedeného zejména v kapitolách dvě a pět.

Background: zde Jarvis vysvětluje logickou souslednost svých děl, které vedly až k sepsání této zásadní knihy. Z monografií zmiňuje *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. 1983b; *The Sociology of Adult and Continuing Education*. 1985; *Adult Learning in the Social Context*. 1987. Názvy článků, které zde Jarvis zmiňuje a které byly publikovány mimo anglickou jazykovou rodinu, však nelze dohledat v žádné ze sledovaných databází. Všechny pocházejí z 80. let 20. století. Jarvis v této části předmluvy také konkrétně líčí, ve které kapitole využil ten který dříve publikovaný odborný text.

O autorovi (viz Příloha č. 1)

Část jedna

Jedním z největších paradoxů učení je skutečnost, že je vnímáno jako samozřejmost, jako běžná součást procesu lidského života (s. 4). Učení: vybrané historické perspektivy (s. 5–9), Platon, Skinner, Maslow, Locke, Dewey, Kolb. Učení v průběhu celého života (s. 9–12). Lidská zkušenost a sociální kontext (s. 13–16). Učení není jednoduchým nebo snad dokonce nezbytně jednotným procesem. Začíná ne jedním, ale dvěma zcela odlišnými formami zkušenosti: primární zkušeností, která se vztahuje k přímé smyslové zkušenosti, a sekundární zkušeností, která je zprostředkovaná a často lingvistická (s. 16).

Paradox života a učení ve společnosti. Internalizace (s. 18) – Parsons, Habermas (s. 21). Externalizace (s. 22), Piaget, habitualizace (s. 23). Učení je obojí – je v samotném srdci sociální konformity a současně je jádrem sociální změny. Bez schopnosti učit se by neexistovala žádná společnost ani lidskost. Paradoxně je to současně učení, které pomáhá vytvářet některé formy změny (s. 24). Jarvis neakceptuje Marxův výklad společnosti jako zjednodušující (s. 27). Legitimizace (s. 27–32) je proces, kterým se ve skutečnosti stávají viditelnými a působí dojmem přirozenosti a správnosti. Jedním z důležitých aspektů je zde jazyk. Jazyk není neutrální, má tendenci upřednostňovat ty, kteří jej umí používat ke svým vlastním účelům, ale protože působí neutrálně, funguje jako legitimizace jejich pozice (s. 28). Bytí a zrození self.

Self není něco, čím by byli jednotlivci přirozeně obdařeni, ale něco získaného – naučeného na základě interakce s druhými (s. 33). Tato kapitola začíná tématem bytí a je založena na podobných argumentech jako Jarvisovy dřívější práce (*Adult Learning in the Social Context*, 1987), na druhou stranu se zde více než v knize z roku 1987 věnuje procesu učení (s. 33).

Mind – Mead (s. 36–39), Freire a sociální role jazyka (s. 39–40). Zrození self (s. 43–47). Identita – Berger (s. 48). Pochopení vědomého jednání.

V prvních třech kapitolách Jarvis ukázal, že lidské bytosti vznikají jako výsledek učení v sociálním kontextu: mysl/rozum a self jsou naučené fenomény a lidé jsou socializováni do dominantní kultury. Lidé mohou zakoušet svět přímo na základě akce a reakce, což představuje primární zkušenosti, nebo nepřímo skrz jazyk v komunikativní interakci, což zakládá sekundární zkušenost (s. 50).

Pojem jednání (s. 51–52). K pochopení uvědomělého jednání (s. 52–57). Schutz. Plánování (s. 54–55), Monitorování (s. 55–56), Retrospekce (s. 56), Reflexe (s. 56–57). K typologii jednání (s. 57–65): tabulka na straně 58 Teoretická analýza vědomého jednání. Tři formy nejednání: Anomie (s. 58–59), Prevence (s. 59–60), Bez odpovědi (s. 60), Typy jednání: Experimentální/Kreativní (s. 60–61), Opakující se (s. 61–62), Předvídatelné (s. 62–63), Rituální (s. 63–64), Odcizující (s. 64–65). Komunikativní interakce (s. 65–67).

Porozumění učení: výzkumný projekt, Kolbův cyklus učení (s. 68–69). Model procesu učení (s. 71). Tři kategorie učení: učení může být vnímáno jako odpověď na zkušenost, nebo dokonce jako odpověď na zkušenost vytvořenou na základě jednání. V podstatě se zdá, že existuje devět možných typů odpovědi na zkušenost a ty mohou být ukotveny ve třech zastřešujících kategoriích: neučení, nerefektivní učení, reflektivní učení (s. 70–72, tabulka s. 72). Neučení (s. 72), Předvídání (s. 72–73), Nepozornost (s. 73), Odmítnutí (s. 73–74). Nerefektivní učení (s. 74), Podvědomé učení – náhodné učení (s. 74–75), Učení se dovedností (s. 75), Memorování (s. 75–76), Reflektivní učení (s. 76–77), Kontemplace (s. 77), reflektivní učení se dovedností (s. 77), Experimentální učení (s. 77–78).

Část dvě

Lidské bytosti jsou neustále v procesu stávání se – v procesu inkorporování aktuálních zkušeností učení do své biografie, a tím vytváření nového, avšak sociálního bytí. Bytí je transitorní, je vždy manifestací onoho „nyní“ v procesu stávání se. Slova jako „bytí“ a „stávání se“ jsou relativně vzácná ve slovníku vzdělávání, protože jen několik existencionalistů se zabývalo vzděláváním... proto právě „bytí“ a „stávání se“ tvoří ohnisko této kapitoly (s. 101).

Být osobou ve světě. (s. 102–107). Vývoj osoby ve světě (s. 107–111). Peters (s. 109). Vzdělávání je pouze jednou ze situací v sociálním žití; děti a dospělí zakouší druhé tak, jak žijí ve své širší společnosti (s. 110). Lidé jsou vystaveni mnohem více příležitostem k učení než jen těm, které zajišťují vzdělávací instituce, ale všechny jsou sociálně limitované (s. 111).

Autenticita a růst (s. 111–117). Autentická osoba a reflektující učení (s. 113–115) – Brookfield. Neautentická osoba a nerefektivní učení (s. 115–117).

Paradox zůstává, jelikož tím, že se lidé snaží ovládat ostatní vedeni jakkoli dobrými úmysly, možnost docílit společnosti, ve které je každý schopen být osobností a dosahovat autenticity, je vzdáleným ideálem. Odvolává se na Bubera a říká jeho slovy, že ani individualita, ani kolektivity nejsou definitivními odpověďmi, ale že je to pouze otevřený vztah s druhými lidmi, ve kterém může být podporováno reflektující učení a autenticita. Lidé se mohou učit být osobami v interakci. Sebeřízené učení (s. 130–141). Opět zde hojně Knowles (s. 130–131...). Učení a svoboda (s. 131–133) včetně tématu auto-didaktiky (s. 133). Sekvence učení (s. 133–134). Rozpojení (s. 134–136).

Na straně 135 je schéma č. 8.2 Model sebeřízeného učení, který zahrnuje roviny dále uvedené jako pod-témata kapitoly. Rozhodnutí učit se (s. 136–137) – Knowles, Riesman. Typ participace – nezávislé učení, Brookfield (s. 137). Cíle a účely (s. 138–139). Obsah (s. 139). Metoda (s. 140). Myšlení/Jazyk (s. 140–141). Hodnocení (s. 141). Jednání/Výstup (s. 141).

Být a mít. Lidé mají potřebu současně mít i být. Tato kapitola se tedy zaměřuje na učení jako specifický a základní příklad této dichotomie. První část je věnována průzkumu odlišností mezi „být“ a „mít“, druhá se zaměřuje na „být“, mít a učit se a třetí ukazuje na vztah této disputace k oblasti vzdělávání (s. 143).

Odlišnost mezi „být“ a „mít“ (s. 143–147). Být, mít a učit se (s. 147–149). Vzdělávání jako mít nebo být? (s. 149–153). Někteří autoři jasně odlišují mezi dvěma typy vzdělávání – jedno je orientované na „být“ a druhé na „mít“ (zde Jarvis odkazuje na svůj text z roku 1985 *The Sociology of Adult and Continuing Education* a opírá se také o Freireho). Vzdělávání zahrnuje dialogický vztah, ve kterém lidské bytosti komunikují a sdílejí zkušenosti, takže jejich lidská podstata může skrz jejich učení více vyniknout (s. 151–152).

Existence a znalost (s. 156–158), Luckmann. Pojem smysl/význam (s. 158–162): metafyzický smysl (Fromm s. 159–160), Sociokulturní smysl (Luckmann, Mezirow). Smysl jako podstatné jméno (s. 162–163). Mínit (s. 163–164). Smysl a učení, Luckmann (s. 164–165); lidství je dána jako fundamentální touha po poznání smyslu. **Pokud by filosofie vzdělávání začala u skutečně existencialistických základů, pak by některé její otázky musely být formulovány jinak.** (s. 165)

Smysl a porozumění (s. 165–167), Dewey. Smysl (význam), pravda a znalost. (s. 168–170). Smysl (význam), pravda a neučení (s. 171–174). Soudobá společnost si cení lidí, kteří se umí prezentovat se sebejistotou, kteří se umí držet svého vlastního smyslu a kteří mají zjevné vůdcovské vlastnosti, aby přesvědčovali ostatní, že jejich interpretace jsou správné (s. 171–172). Smysl a krize legitimacy (s. 174–175). Smysl (význam) umožňuje vyšší úroveň interpretace a učení – pro takové, kteří ještě nedosáhli cíle svého zjišťování, nebo pro které existuje ještě další úroveň významů, tu existuje další příležitost se učit. Ti, kteří mají pravdu, jsou současně neschopni učit se a mohou očekávat, že ostatní se budou učit nereflektivně za účelem reprodukce svých znalostí. Tam, kde je používána moc, je toto očekávání běžné, protože moc a víra ve správnost pravdy jdou často ruku v ruce. Tyto otázky budou v následující kapitole prozkoumány v kontextu pracovního místa.

Stárnutí a moudrost. Život je proudem zkušeností, který často osciluje mezi veřejným a soukromým prostorem, mezi prostorem, který je ovládaný a tím, kde je malá nebo žádná kontrola. Od dětství do stáří jsou paradoxy učení se ve společnosti stále stejné (s. 195).

Stávání se člověkem je procesem učení, ale tento proces je paradoxní. Tyto paradoxy jsou spatřovány ve veřejném a soukromém prostoru, ve svobodě a kontrole, a ve volnu, práci a vzdělávání. Důraz kladený na „mít“ byl kritizován z perspektivy bytí a učení bylo představeno jako sociální proces. Učení začíná, paradoxně, když učící se nevědí a kdy nemohou ve světě jednat bezmyšlenkovitě (s. 195–196).

Učení přesahuje všechny formy a instituce společnosti a může být celoživotní. Jelikož lidé mají svobodu reagovat na potenciálně učební situace nebo si jich nevídat, nastává případ, kdy celoživotní učení není nevyhnutelné. Avšak čím déle lidé žijí, tím významnější může být jejich zásoba znalostí, dovedností a postojů (s. 196).

Stárnutí a učení se v každodenním životě (s. 196–202). Učení začíná v momentě, kdy nastává rozpojení mezi biografií a zkušeností, které vede k zaujetí tazavého postoje. Zadruhé, každodenní znalosti jsou ve své povaze pragmatické. Učení se z primární zkušenosti ústí v pragmatické znalosti a toto platí, ať situace zahrnuje profesionální praxi nebo každodenní zkušenosti (s. 200). Moudrost

a praktické znalosti (s. 202–205). Moudrost je tedy naučená ze zkušeností celého života. Staří lidé je syntetizují, což jim umožňuje vyrovnávat se s rapidně se měnícím světem a předat ovoce své moudrosti ostatním. Staří lidé jsou potencionálními mentory pro kohokoli, kdo si přeje hledat radu a podporu (s. 204). Ne všichni staří lidé se dokáží vyrovnat s moderním světem, nebo být potencionálními mentory, což Jarvis ukazuje v závěrečné části kapitoly (s. 205). Odpovědi starých lidí na zkušenosti učení: typologie (s. 205–208). Hledač harmonie (s. 206–207). Mudrc (s. 207). Muž činu (s. 207–208). A existují ještě další typy, které zde nejsou uvedeny (s. 208).

Učení a změna. Změnu lze nalézt v každé oblasti života. Existuje například vývojová změna u lidí nastávající s věkem, statusová změna, geografická změna apod. Jarvis tvrdí, že změna je sociálnímu životu endemická (s. 209), na druhou stranu změna je málokdy ve své podstatě revoluční, mnohem častěji bývá postupná nebo evoluční. Rozpojení biografie od zkušenosti pravděpodobně není anomické, takže potenciální podmínky pro učení se běžně vyskytují v celém životě. Jakmile se lidé učí, stávají se zkušenějšími a tedy změněnými, takže učení samo o sobě je jedním sociálních procesů, které pomáhají vytvářet podmínky pro ještě další učení (s. 209). Inhibující aspekty sociálních struktur (s. 210–213), Riesman, Fromm. Efekty učení na učícího se (s. 213–215). Aktéři změny a problém struktury (s. 215–219). Čtyři modely jednání v komunitě dle Kilmurrye (1983), strana 217. Učení se a riziko (s. 219–220)

Potřeba státu, *Leviathan*, *Marx*, *Engels*, *Gramsci* (s. 222–225). Teorie státu a demokracie, *Weber*, *Mills*, *koncept demokracie je problematický* (s. 225–230). Stát a učení (s. 231–234). Můžeme vidět, že reflektivní učení, tedy fenomén, který pomáhá jedincům zrát, je nezbytný, ale sám o sobě podvrtný v rámci státu. Obzvláště to platí ve státech, které touží ovládat všechno z centra (tedy u totalitních společností, s. 233).

Důsledky pro výuku a vzdělávání. Paradoxy učení diskutované v této knize se točily kolem problému stávání se osobou a jedincem ve společnosti. Všechny pak mají důsledky pro vzdělavatele. Brookfield, Rogers... (s. 235). Výuka: etický problém (s. 236–240). Učení je o stávání se osobou ve společnosti, o transformaci zkušeností žití do znalostí, dovedností a postojů tak, že se lidská bytost může rozvíjet a výuka může tomuto asistovat. Paradoxně je ale učení také o adaptaci a stávání se konformním členem společnosti. Nepřekvapí, že i tomuto může výuka asistovat (s. 237). Učitelé a vývojáři lidských zdrojů obývají prostor mezi sociokulturním světem a učícím se a zajišťují hermeneutickou funkci interpretací prostředí pro učícího se (s. 237). Učitelé provádí kontrolu nad prostorem, který obývají učící se, ať se jim to líbí nebo ne (s. 238). Výuka je tedy konfrontována s morálním paradoxem. Výuka je považována za zásadní a také hraje zprostředkující roli. Nezbytným se stává zjišťování, zda ti, kteří toto činí, si jsou vědomi složitosti procesů, do kterých jsou zapojeni a zda provádějí svou činnost způsobem, který s co největší pravděpodobností pomáhá k rozvoji plné lidskosti učících se (s. 240). Metody a styly výuky (s. 240–245). **Paradoxy lidského učení** (s. 245–246). **Závěr** (s. 246–247). Obě části shrnují, že v konečném důsledku je učení symbolem paradoxu lidského stavu.

Adult Education and the State

London: Routledge, 1993. 165 stran.

Tato publikace byla v roce 2001 přeložena do japonštiny. Diskusí o tématech, jako jsou demokracie a občanství, je tato kniha prvním systematickým pokusem analyzovat vzdělávání dospělých z politického hlediska³⁶.

³⁶ [online] Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=TUQOAAAAQAAJ&hl=cs&source=gbs_similarbooks

Obsah:

Předmluva

1. Vzdělávání dospělých a občanská společnost.
2. Teorie státu a vzdělávání dospělých.
3. Státní politika spravedlnosti a vzdělávání dospělých.
4. Byrokratický stát.
5. Učení dospělých, jejich vzdělávání a demokratické občanství.
6. Lidská práva.
7. Zájmy.
8. Civilizovaná společnost.
9. Vzdělávání dospělých a utopické myšlení.

Předmluva (s. V–VI). Historie vzdělávání dospělých je současně složitá a paradoxní: liberální vzdělávání dospělých začalo v občanské společnosti jako náboženský zájem a změnilo se v sociální hnutí, ...a po vstupu sociálního státu na scénu společnosti se ze vzdělávání dospělých stala očekávaná součást státem poskytovaného vzdělávání. V poslední době ovšem byla tato pozice ohrožena rostoucím významem vzdělávání pro oblast práce, které má také dlouhou tradici v občanské společnosti, takže nejrůznější formy vzdělávání dospělých se staly součástí vládních dokumentů a strategií. Proto je stále důležitější formulovat politické pojetí vzdělávání dospělých. Zájem o politický rozměr vzdělávání dospělých existuje už nějakou dobu, je ale iniciován spíše radikálními hnutími než politickou teorií. Tato kniha je proto nabídkou jakéhosi úvodu do studia politické teorie vzdělávání dospělých. V úvodních kapitolách je zkoumán vztah mezi vzděláváním dospělých a občanskou společností a na to navazuje představení některých teorií státu. Byrokratická forma státu je zkoumána ve vztahu k obsahu a struktuře vzdělávání dospělých. Pátá kapitola ukazuje jednotlivé možnosti vymezení demokracie a jejích forem a vzdělávání dospělých ve vztahu k nim. Kapitola věnovaná občanským právům ukazuje, že také vzdělávání dospělých se stalo právem, které se ovšem nedostává všem občanům, a to v důsledku současných zásahů státních politik. Pojem zájmu je dáván do souvislosti s mnohem populárnějším pojmem v oblasti vzdělávání dospělých - s pojmem potřeb. Zde je také představen koncept komunitního vzdělávání a koncept radikálního vzdělávání dospělých jako sociálního hnutí. Další kapitola naznačuje, že zajištění vzdělávání dospělých je jedním ze symbolů, které ukazují na posun směrem k civilizované formě společnosti. Je zde také zkoumána instrumentální racionalita trhu a dána do kontrastu s hodnotovou racionalitou. V poslední kapitole Jarvis pojednává o vzdělávání přání (*education of desire*). V předmluvě Jarvis uvádí zásadní publikace (nejen své, mj. i Franz Pöggeler), na které tato kniha navazuje a říká, že jeho kniha nabízí nový rámec...

Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society

Leicester: NIACE, 1997. 190 stran. Kniha byla v roce 2006 přeložena do ruštiny. Tato kniha analyzuje aktuální vývoj v oblasti vzdělávání dospělých z etické perspektivy. Je založena na základním argumentu, že existuje pouze jediné univerzální dobro, a že ostatní morální dobra jsou dána kulturou a jsou relativní. Na tomto základě pak Jarvis rozvíjí pozici, kdy vzdělávání pro dospělé je místem, v rámci kterého je vypracována lidská mravnost. Díky zkoumání obou tradičních témat, jako je výuka a učení, a některých aktuálnějších, jako je trh vzdělávání, distanční vzdělávání a učící se společnost, Jarvis argumentuje, že vzdělavatelé si potřebují být kriticky

vědomí (potřebují kritické uvědomění) etických implikací takového vývoje. Tato kniha by měla zajímat každého, kdo je zapojen do procesu vzdělávání v jakémkoli věku či úrovni³⁷.

Kapitola 1 uvádí do vzdělávání jako praktické aktivity, do vzdělávacího kontextu, povahy vzdělávaných znalostí.

Kapitola 2 představuje kritický přehled hlavních teoretických pozic v morální filosofii, morální a nemorální dobro a několik argumentů pro morální laskavost.

Kapitola 3 zkoumá existencialistický argument pro jedno univerzální dobro, jak jej máme odlišit od kulturních morálních hodnot, a aplikaci této pozice na širší společnost.

Kapitola 4 základy sociálních hodnot a to, co konstituuje sociálně akceptované chování.

Kapitola 5 zkoumá morální základ učení, vzdělávání a tréninku a výukové techniky.

Kapitola 6 zkoumá tvrzení, že proces výuky a učení je procesem lokace univerzální hodnoty.

Kapitola 7 promlouvá o konceptech ležících v základech mentoringu a zkoumá mentoring sám.

Kapitola 8 o technikách výuky, které zdůrazňují individuum a individualismus: sebeřízené a smluvní učení.

Kapitola 9 zkoumá etické implikace výuky v distančním vzdělávání.

Kapitola 10 argumentuje, že vzdělání se stává tržní komoditou a že trh nemá místo pro blaho a společné dobro.

Kapitola 11 zkoumá odlišnost mezi „být“ a „mít“ a vztahuje tuto odlišnost k učení a vzdělávání.

Kapitola 12 diskutuje vztah mezi měřením, hodnocením a evaluací a vztahuje je k procesu hodnocení studentských výkonů a evaluačním kurzům nebo kurikulům.

Kapitola 13 umísťuje vzdělávání dospělých do rámce sociálních hnutí, zkoumá způsob, kterým se společnost mění, a diskutuje roli, kterou vzdělávání může hrát v sociálních hnutích v budoucnu.

Kapitola 14 se zabývá učící se společností a vzdělávacím přání. Kniha odkazuje na 249 zdrojů³⁸.

Obsah:

Úvod

1. Vzdělávání a vzdělávací znalosti
2. Povaha etiky
3. Existencialistická pozice
4. Učit se být morálním aktérem
5. Učení, vzdělávání, trénink
6. Moc a osobnost ve výuce
7. Mentoring
8. Sebeřízené a smluvní učení
9. Distanční vzdělávání
10. Učení a tržiště znalostí
11. Být a Mít
12. Hodnocení práce studentů a evaluace kurikula
13. Vzdělávání dospělých a sociální hnutí
14. Učící se společnost a vzdělávání přání

Kapitola 1

Vzdělávání jako pole praxe (s. 3–6).

³⁷ [online] Dostupné z: <http://www.amazon.com/Ethics-Education-Adults-Modern-Society/dp/1862010145>

³⁸ [online] Dostupné z: http://books.google.cz/books/about/Ethics_and_Education_for_Adults_in_a_Lat.html?id=BuirQgAACAAJ&redir_esc=y

Povaha vzdělávajících (s. 6–8).

Povaha znalostí ze vzdělávání (s. 8–13). Praxe (s. 8). Praktické znalosti (s. 9–10). Teoretické znalosti (s. 10–11). Meta teoretické znalosti (s. 12–13).

Kapitola 2

Morální a nemorální dobro (s. 16–19).

Stručný přehled hlavních přístupů k analýze dobra (s. 19–28). Deontologické teorie (s. 19–21). Teleologické teorie (21–23). Intuitivismus (s. 23–24). Emotivismus (s. 24–25). Diskurzivní etika (s. 25–28).

Kapitola 3

Existencialismus a individuální vztahy (s. 29–37).

Implikace existencialistické pozice v rámci širšího sociálního kontextu (s. 37–46). Mění se povaha vztahů (s. 37–39). Abstraktní a expertní systémy (s. 39–41). Profesionalismus, profesionální etika a charta zákazníků (s. 41–44). Princip sociální spravedlnosti (s. 44–46).

Kapitola 4

Učení a zakoušení milující péče (s. 50–55). Vznikající mysl a já /*mind and self*/ (s. 51–52). Předvědomé učení (s. 52–53). Předznanost (s. 53–55).

Rozvíjení kulturního významu morálky (s. 55–59) – Piaget (s. 55), Kohlberg (s. 57).

Stávat se morálním aktérem (s. 59–60).

Kapitola 5

Amorálnost učení (s. 63–66).

Učení, vzdělávání a trénink (s. 66–71).

K postmodernitě? (s. 71–74)

Kapitola 6

Moc a autorita (s. 79–82). Moc (s. 79–80). Autorita (s. 80–81). Vztah mezi mocí a autoritou (s. 81–82).

Styl výuky a metoda výuky (s. 82–84).

Morální paradox intencionality (s. 84–86).

Osobnost účastníků (s. 86–87).

Kapitola 7

Formulace východisek (s. 90–92). Učení se ze zkušenosti (s. 90). Praktické znalosti a odbornost (s. 91). Reflexivní praxe (s. 91–92).

Mentorování (s. 92–96). Mentor (s. 93–95). Funkce mentora (s. 95–96).

Kapitola 8

Individualismus pozdní modernity (s. 97–102).

Sebeřízené učení (s. 102–107). Sebeřízené učení mimo rámec vzdělávací instituce (s. 102–104).

Sebeřízené učení jako technika výuky (s. 104–107).

Smluvní učení (s. 107–108).

Kapitola 9

Charakteristiky distančního vzdělávání (s. 111–115). Prostorově-časové znovuvyrovnění (s. 112–113). Modus produkce (s. 113–115).

Výuka v distančním vzdělávání (s. 115–118). Role učitele (s. 115–116). Vzdělávací podpora (s. 116). Kontrola výběru a prezentace obsahu v každém modu (s. 117–118).

Důvěra v expertní systém (s. 118–119).

Kapitola 10

Mění se povaha znalostí (s. 121–125). Relativita znalostí (s. 122–123). Racionální báze znalostí (s. 123–124). Transmise znalostí (s. 124–125). Znalosti se stávají obchodovatelnou komoditou (s. 125).

Celoživotní učení (s. 125–130). Učení (s. 126–127). Učení a vzdělávání (s. 127–128). Legitimizace učení (s. 128–130).

Povaha trhu (s. 130–133). Povaha zboží a cena procesu produkce (s. 131–132). Povaha trhu (s. 132). Vzdělávací potřeby učících se (s. 132–133).

Kapitola 11

Distinkce mezi „být“ a „mít“ (s. 135–137).

„Být“, „mít“ a učit se (s. 137–138).

Vzdělávání jako „být“ nebo „mít“ (s. 139–141).

Kapitola 12

Je to otázka titulu? (s. 143–146).

Povaha hodnocení a evaluace (s. 146–148).

Hodnocení výkonů studentů a evaluování kurikula (s. 148–152). Hodnocení obsahů empirických fenoménů (s. 149–150). Reflektování procesů praxe (s. 150–152).

Osoba nebo práce (s. 152–154).

Kapitola 13

Vzdělávání dospělých a sociální hnutí jako fenomény osvícenství (s. 155–157).

Mění se svět (s. 157–162).

Riziková společnost a sociální hnutí (s. 162–164).

Kapitola 14

Pěstování touhy (s. 167–168).

Učící se společnost (s. 168–170).

Výchova touhy³⁹ (s. 170–174). Výchova touhy (s. 171–172). Čas (s. 172–174).

The Practitioner-Researcher

San Francisco: Jossey-Bass, 1999. 205 stran. Tato kniha se dočkala dvou překladů – do dánštiny v roce 2002 a estonštiny o dva roky později. Kniha zkoumá roli odborníků z praxe – výzkumníků a vztah mezi praxí, praktickými znalostmi a teorií. Je rozdělena do pěti částí. Tři kapitoly první části poskytují přehled o vynořující se roli odborníků z praxe - výzkumníků, vzdělávání profesionálů ve světle vzájemného vztahu teorie-praxe a zkoumání vlastních postupů. Tři kapitoly části dvě diskutují povahu praxe, reflektivní praxe, a praktických znalostí. Důraz je kladen prizma subjektivních a praktických znalostí, vedoucí k rozlišování mezi znalostí a informací. Část tři naznačuje, že výzkum do praxe musí nabýt podoby kvalitativních případových studií s listinnými důkazy spojujícími kvalitativní a kvantitativní. Jednotlivé kapitoly diskutují kazuistiku, akční výzkum a spolupracující výzkum, využívající dokumentů a malých průzkumů. Tři kapitoly čtvrté části rekonceptualizují teorii, kladouce důraz na důležitost personální teorie a popisující proces od praxe k teorii a od teorie k praxi. Konečně pátá část se dělí taktéž do tří kapitol, které se věnují změnám, které se objevují ve vztahu mezi vzděláváním a světem práce, a nabádají k partnerství

³⁹ Tento pojem navazuje na dílo Michela Foucaulta *Dějiny sexuality I. Vůle k věděni*. [online] Více viz https://muse.jhu.edu/journals/theory_and_event/summary/v001/1.2r_tavares.html.

mezi vyšším vzděláváním a korporátní univerzitou. Kniha zahrnuje cca 150 zdrojů odborné literatury⁴⁰.

Obsah⁴¹:

- I. Porozumění spojení mezi výzkumem a praxí.
 1. Odborník z praxe – výzkumník.
 2. Vzdělávání odborníka z praxe – výzkumníka.
 3. Výzkum praxe.
- II. Povaha praxe.
 4. Znalosti odborníka z praxe – výzkumníka.
 5. Praktikování.
 6. Reflexivní praxe.
- III. Výzkum v praxi.
 7. Kazuistiky.
 8. Akční výzkum.
 9. Spolupracující výzkum.
 10. Využívání dokumentů.
 11. Malé výzkumy.
- IV. Praxe a teorie.
 12. Vyvíjení personální teorie.
 13. Teorie rekonceptualizována.
 14. Od praxe k teorii?
- V. Úvahy o odborníkovi z praxe – výzkumníkovi.
 15. Výzkum odborníků z praxe a učící se společnost.
 16. Rozvoj a vzdělávání odborníků z praxe.
 17. Univerzity a svět odborníků z praxe – výzkumníků.

Knihy s výhradním autorstvím Petera Jarvise, od r. 2000 dosud

Learning in Later Life

London: Kogan Page, 2001. 163 stran. Je zajímavé, že tato publikace byla přeložena do arabštiny, a to v roce 2003. Jarvis pro potřeby této publikace zpracoval cca 220 titulů odborné literatury (opírá se stále o tytéž základní disciplíny a autory – pozoruhodné je reflektování díla Sheeyové (1955), která je populární také v Česku), pracuje také 10 svými publikacemi. Jedna je spoluautorská a 9 zbývajících je pět monografií a čtyři články.

Obsah:

O autorovi, Předmluva od profesorky Mary Alice Wolf, Úvod

1. Učení a vzdělávání třetího věku:
 - a) Vznik vzdělávání pro dospělé.
 - b) Mění se oblasti studia.
 - c) Vzdělávání ve třetím věku.
2. Učení a učící se společnost:

⁴⁰ [online] Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED423812>

⁴¹ [online] Dostupné z: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787938807.html>

- a) Proces učení.
 - b) Sociální situace.
 - c) Učící se společnost.
3. Učení, bytí a stárnutí:
- a) Bytí-ve-světě.
 - b) Stárnutí a zrání.
 - c) Stárnutí a biografie.
4. Učení se ze zkušenosti a zkušené učící se:
- a) Pojem zkušenosti.
 - b) Učení se ze zkušenosti.
 - c) Zkušenější učící se.
 - d) Starší učící se ve výuce.
5. Učení pro důchod:
- a) Stádia života člověka.
 - b) Důchod.
 - c) Předdůchodové vzdělávání.
6. Učení po odchodu do důchodu:
- a) Učit se být svobodný.
 - b) Učit se nové identitě.
 - c) Kontinuální učení.
7. Učení se novým rolím:
- a) Pokračování v práci.
 - b) Starší jako mentoři.
 - c) Dobrovolnictví.
 - d) Starší lidé jako výzkumníci.
8. Učit se významům a moudrosti:
- a) Definice významu.
 - b) Pojem moudrost.
9. Učit se spiritualitě:
- a) Náboženství a křesťanství.
 - b) Spiritualita.
10. Učit se duševní zdatnosti:
- a) Fyzická a duševní zdatnost.
 - b) Sociální angažovanost a duševní zdatnost.
 - c) Zlepšování duševní zdatnosti.
 - d) Zmocňování starších dospělých.
11. Učení ve čtvrtém věku:
- a) Učení pro fyzicky postižené.
 - b) Životní historie a reminiscence.
 - c) Učení se ve zmatenosti a demenci.
 - d) Poslední fáze života.
12. Učit se pracovat se staršími lidmi:
- a) Učení o učení.
 - b) Vytváření učebního prostředí.
 - c) Učební terapeut.

d) Morální imperativ.

Předmluva od profesorky Mary Alice Wolf (s. ix–xi): Tato kniha spojuje dohromady hlavní oblasti teorie a výzkumu, které se objevili v posledních 20 letech (tedy 1981–2001) a ukazuje stáří jako věk možností a vývoje a to v kontrastu k perspektivě, která ukazuje stáří jako věk pasivity a úpadku. Jarvis zde mluví o vztahu mezi učením, žitím a stárnutím. Ukazuje vzrušující nové nápady jak pro akademickou sféru, tak pro praxi. Výchozím tvrzením je zde to o potřebě tzv. učebního terapeuta, který je ve vyšším věku mnohem potřebnější než kdykoli jindy ve vzdělávání dospělých, zacíleném na zaměstnatelnost a odbornost. Třetí věk je zde definován jako období od 50 do 74 let. V centru objevování tohoto věku je svoboda, autonomie a autenticita. Ve čtvrtém věku (75 a více) je dosažitelné množství osobního významu a kreativity. Kniha je holistická, studuje téma v perspektivě životního cyklu...

Úvod (s. xii–xiv). Tvrzení, že učení je možné i ve vyšším věku již není žádnou novinkou. Ale důsledky této myšlenky nejsou dosud zcela zřejmé. Důsledky lidského učení nebyly dosud systematictěji zapracovány do politických dokumentů a stejně tak nebyly pojednány v literatuře věnované celoživotního učení. Jakmile byl důraz přesunut do oblasti lidského učení a učícího se, je třeba vnímat důsledky v jiné oblasti. Učení není jen pro život, ale je o samotném procesu života.

Behavioristické a kognitivistické vysvětlení učení, které po několika posledních dekád ovládalo vzdělávání, je nedokonalé (s. xii).

Jarvis pracoval 6 let jako metodistický farář a velká část jeho práce se týkala právě starých lidí. Na Univerzitě v Surrey organizoval mezinárodní konference ke třetímu věku a v rámci magisterského studia vyučoval disciplínu edukační gerontologie. Jarvis byl učícím se v kontaktu s lidmi ve třetím věku. Svou knihu označuje za akademickou.

Kapitola 1. Stárnoucí společnost, demografové, třetí věk = 50–74, Sheeýová (1995) považuje věk 50 let za počátek druhé dospělosti. Pro mnoho lidí se třetí věk stal obdobím volného času, zaměstnanost lidí ve věku 55–64 za posledních 20 let významně klesla. UK (s. 1).

Učení ve vyšším věku se stalo sloganem v posledních letech a existuje předpoklad, že se vztahuje ke vzdělávání ve třetím věku. Zmiňuje vládní dokumenty... které činí z UK učící se společnost. Vzdělávání je učením ve formálních situacích, které ovšem nezahrnuje učení se v jiných životních situacích. V tomto smyslu se studium vzdělávání ve třetím věku stává současně subdisciplínou vzdělávání pro dospělé a gerontologie, proto se Jarvis zaměřuje na zrod edukační gerontologie a její vztah ke vzdělávání pro dospělé. Usuzuje, že vzdělávání ve třetím věku je zrcadlem ne odborného vzdělávání dospělých tak, jak vypadalo před jednou generací, a proto jde Jarvis právě po těchto historických stopách – zrod vzdělávání dospělých, mění se oblast výzkumu a vzdělávání ve třetím věku. Celá první kapitola klade větší důraz na učení než na vzdělávání (s. 2). Ve většině tzv. Západního světa je myšlenka celoživotního učení, do kterého může být zahrnuto celoživotní vzdělávání, všeobecně akceptována právě na přelomu milénia (Jarvis 2001a, s. 6). Vzdělávání ve třetím věku bylo započato mezi lety 1962 a 1972, kdy v USA vznikaly Instituty pro učení v důchodu a Elderhostely (s. 7).

Kapitola 2. Nedávno bylo vzdělávání zahrnuto pod oblast učení, a kdy se rozšířil poznatek, že „starého psa můžeš naučit nové kousky“ a učení se začalo vztahovat k tomu, co může být považováno za celoživotní. Učení je složitým souborem procesů, kterým se lidé věnují v kterémkoli věku svého života. **Učení** je procesem, ve kterém lidské bytosti vytvářejí a transformují zkušenosti na znalosti, dovednosti, postoje, víru, hodnoty, vědomí a emoce. (s. 10). Druhá kapitola má tři sekce: první zaznamenává výzkumný proces, který Jarvis realizoval v průběhu vytváření modelu

učení, na kterém je tato kniha založena a ukazuje na různé formy učení, které objevil; učení v různých sociálních situacích, učící se společnost (s. 11).

Kapitola 3. Učení je ontologickým procesem, který se vztahuje k širším procesům stárnutí spíše než jen k procesu „být vzděláván“. (s. 29), Fromm (s. 29) Schutz, Luckmann (s. 30–31).

Piagetova stádia kognitivního vývoje (s. 35). Kohlbergův model morálního vývoje (s. 37).

S tím, jak stárneme, ostatní lidé mají tendenci chovat se k nám jinak, zacházejí s námi jako se staršími lidmi a bohužel, postupně, jak se stáváme závislí na pomoci ostatních, někteří lidé zapomínají na to, že jsem vlastně pořád ještě osobami (s. 42).

Kapitola 4. Kant – veškeré učení pochází ze zkušenosti. Učení je existenciálním fenoménem – jelikož jsem, učím se. Učení je kruciólní pro porozumění bytí. Jak stárneme, stáváme se zkušenějšími učícími se, naše učení pochází částečně z toho, že jsme vyučováni – proto se Jarvis zaměřuje na proces vyučování zkušenějších učících se (s. 46). Schutz, Giddens. Osoba, smysl, zkušenost – schéma na str. 53. Příležitost k dialogu a výměně zkušeností je jádrem valné části vzdělávání ve 3. věku (s. 58).

Kapitola 5. Pro období modernity je typické, že klade do centra znalosti mladé generace. To má důsledky pro život starších lidí, pro jejich vnímání identity a bezpečí, které zakoušejí ve světě, který se zdá být v neustálé změně a nestabilitě. Je to svět rizika, potenciálního chaosu a šancí. Lidé se musejí spoléhat na abstraktní systémy ve světě, který se zdá se zmenšuje v důsledku moderních komunikačních technologií, které mění lidské chápání času a prostoru (s. 60). Giddens, Erikson. Levinsonova typologie věků: před-dospělost (s. 0–22), raná dospělost (s. 17–45), střední dospělost (s. 40–65), pozdní dospělost (60+ – s. 61).

Důchod znamená osvobození člověk od sociálních struktur, což je ale současně také situace, kdy je člověk separován od všech důsledků vlastní integrace do společnosti. V důchodu společnost ritualizuje lidi od některých, nebo všech, důsledků bytí její součástí, ale neritualizuje je zpět do nových struktur a důsledků a tak se snadno může stát, že se lidé cítí „ztraceni“ a osamoceni ve své svobodě. Proto se musíme učit být v nových rolích (s. 66).

Kapitola 6. Po odchodu do důchodu se objevuje pocit svobody a autonomie, který většina lidí nikdy před tím nezažila, ale je také třeba naučit se zacházet se svým volným časem nebo dokonce se svými životy. Na první pohled se to může zdát snadné a vzrušující – ale je to také obtížné a někdy je třeba obrátit se pro podporu do oblasti poradenství (s. 70). Dewey. Myšlenky svobody, autonomie a autenticita + učení se nové identitě + způsoby učení se reagování na svobodu (s. 70). Učení se smyslu života já v kapitole 8 (s. 71). Erich Fromm, Rogers. Můžeme odhalit mnoho způsobů odpovědi na učení, zde jsou diskutovány tři nejčastější: mudrc (s. 77–79), muž činu (s. 79–81), hledač harmonie (s. 81–82).

Kapitola 7. I starší učící se se mohou učit novým rolím a novým věcem. Existuje však filosofie, že „pokud něco nepoužíváš, ztrácíš to“, a proto musíme být v etapě po odchodu do důchodu opatrní. V jazyce současného myšlení starší lidé mohou výrazně přispět k sociálnímu kapitálu komunity. Proto v této kapitole Jarvis zkoumá několik ze způsobů, kterými mohou starší lidé vykonávat nové role – ilustrativně (s. 84). Německo, Bauman (1992, s. 89).

Kapitola 8. Tato kapitola zkoumá tři propojené myšlenky – význam/smysl, moudrost a spiritualitu. Proto má náboženské konotace. Smysl/význam se zde vztahuje k odpovědím na ontologické otázky lidských podmínek a proto je to metafyzický, filosofický nebo teoretický pojem. Moudrost se vztahuje k chápání každodenního života, ačkoli je často vnímána jako pojem náboženský, jelikož se tento pojem často objevuje v Bibli. Spiritualita se vztahuje ke specifické ne materiální doméně lidského bytí, která určitým způsobem zasahuje do té kognitivní (s. 97). Metafyzický smysl (s. 98–

99), sociokulturní smysl (s. 99), smysl jako podstatné jméno (s. 99), mínit/znamenat (s. 99–102). Moudrost není edukační koncept, není to ani nic, co by bylo vyučováno, ale vyskytuje se jako důsledek učení (s. 103). Každodenní zkušenost a učení (s. 103). Každodenní znalosti (s. 103–106). Moudrost (s. 106–108). Hodnota moudrosti starých lidí (s. 108–109).

Kapitola 9. Kapitola se vztahuje k náboženství, chce podtrhnout rozdíly mezi náboženstvím a Křesťanstvím, ačkoli stejnou diskusi můžeme vést s ohledem na Islám a další institucionalizovaná náboženství. Spiritualita je v základu náboženství samotného, a proto bude Jarvis zkoumat proces učení se spiritualitě, obzvláště ve vztahu ke stárnutí (s. 111).

Kapitola 10. Jednou z největších obav je ztráta mentálních sil..., krystalická inteligence nemizí a může s věkem růst tak dlouho, dokud zůstaneme součástí světa. První část kapitoly se zabývá tématem propojení těla a ducha – udržování zdravého těla pomáhá vytvářet zdravou mysl. Dále se zabývá vztahem mezi sociální zainteresovaností a duševním zdravím, zmocňováním dospělých k převzetí zodpovědnosti a k aktivnímu zapojování se do širšího sociálního kontextu, role učebního terapeuta – Jarvis navrhuje, aby se všichni pečující stali učebními terapeuty (s. 119). Sociální zainteresovanost člověka může nabývat čtyř podob: hry (s. 121) každodenní sociální aktivity (s. 121), stálé mluvení (s. 121–122), zapojení se do celoživotního učení (s. 122–124).

Kapitola 11. Více lidí, než kdy dříve v historii se dožívá vysokého věku a zatímco, někteří jsou ve věku 75 let fyzicky i mentálně aktivní, jiní začínají své duševní, fyzické nebo obojí zdraví ztrácet. V tomto věku někdy touha učit se novým znalostem a čelit překážkám lidí opouští a existuje názor, že toto je přirozenou součástí procesu dosahování vysokého věku. Jarvis tvrdí, že touha učit se nové věci je přítomna neustále. Tato kapitola se proto zabývá příležitostmi k učení pro lidi s fyzickým postižením, kdy je zkoumáno téma životní historie a reminiscence, zmatenosti a demence, a nakonec v tomto ohledu zkoumá také poslední fáze života (s. 127).

Kapitola 12. Každý, kdo pracuje se staršími učícími se, může být učebním terapeutem. Jelikož učení je lidským procesem, který pokrývá každý aspekt lidského života, ti, kteří by si měli být vědomi významu učení, zahrnují všechny profese a zaměstnání, která pracují se staršími lidmi. Učební terapie je současně edukativní a terapeutická – je o péči o učící se stejně jako o jejich rozvoji, ať už je učícím se student nebo křehký senior, který potřebuje zdravotní nebo jinou péči. Nejedná se zde o kurikulum profesní přípravy lidí, kteří pracují se seniory, jedná se spíše o program, který může být součástí kontinuálního profesního vzdělávání (s. 139).

Učební terapeut je požadavek, který plyne z charakteru učící se společnosti. Stanovuje také požadavky na učební programy realizované v zařízeních poskytujících sociální služby (s. 140).

Je třeba vidět, že facilitace učení je součástí procesu pečování, stejně jako procesu výuky. Učení se ve vyšším věku je skutečně celoživotní – je také životem a jeho šíří (*lifetime and lifewide*). Učení je fundamentální pro naši vlastní lidskost, bez ohledu na věk – je centrálním pro život samotný – a jedině facilitováním učení druhých lidí můžeme obohatit jejich životy a ukázat, že nám na nich skutečně záleží jako na lidech (s. 147).

Universities and Corporate Universities: The Lifelong Learning Industry in Global Society

London: Kogan Page, 2001. 167 stran. Kniha byla v roce 2006 přeložena do španělštiny. Je zpracována na základě cca 220 titulů literatury včetně 13 Jarvisových publikací. Tři z nich jsou díla spoluautorská, pět monografií, čtyři články a jedna nepublikovaná disertační práce.

Obsah:

Předmluva, O autorovi

1. Univerzity pod tlakem

Mění se status univerzity.
Mění se klientela studentů.
Univerzity a tržní prostředí pro vzdělání.
Mění se formy znalostí.
Mění se podstata výzkumu.
Mění se metody přenosu programů.
Mění se role vysokoškoláka.

2. Globalizace a její dopady

Procesy ekonomické globalizace.
Národní stát a univerzity.
Univerzita a její region.

3. Znalosti a společnost vědění

Podstata společnosti vědění.
Povaha znalostí.
Praktické znalosti.
Výzkum.
Řízení znalostí.

4. Od vyučování k učení

Rozšiřování znalostí.
Učení.
Od učení k učení se.
Celoživotní vzdělávání.
Inovace ve výuce.
Dálkové vzdělávání.
Studium a výzkum.

5. Univerzity a učící se společnost

Učící se společnost.
Učící se města.
Učící organizace.

6. Firemní univerzita (akademie) univerzity

Podstata firemní univerzity.
Firemní univerzita (akademie) univerzity.
Univerzity na křižovatce.

7. Firemní univerzita

Historie a expanze firemní univerzity.
Charakteristika a programy firemních univerzit.
Firemní univerzity jako univerzity.

8. Průmysl celoživotní vzdělávání

Firemní univerzity.
Univerzity.

9. Co je univerzita?

Koncept „univerzity“.
Typické znaky tradičních univerzit.
Diskuse o univerzitě.

Odkazy, Index

Předmluva. Dnešní doba je rozhodně dobou vzdělávání, kdy stále více lidí chce studovat, ať už jde o jakoukoli úroveň vzdělávání. Ovšem zdá se, že univerzitní sektor prožívá krizi, a to z mnoha důvodů. Vzrůstající tlaky společnosti na univerzity způsobil, že studenti vyššího vzdělání se zastavili a položili si otázku – co je vlastně univerzita? Jsou tyto pozdější formy „skutečné“ univerzity? Co je „skutečná“ univerzita? Tato kniha nabízí sociologickou analýzu toho, co se objevilo v univerzitním sektoru vyššího vzdělání od doby, kdy v 70. letech odstartovala globalizace. Zkoumá podstatu globalizace a ukazuje, že moc globalizace spočívá ve vytvoření základů jak pro vznik společnosti vědění, tak následně i učící se společnosti. Oba koncepty jsou diskutovány a vztahovány k univerzitnímu vzdělání. Druhým hlavním bodem této knihy je vznik firemní univerzity – znamenají určitým způsobem selhání vyššího vzdělání nebo dokonce dalšího vzdělávání, aby tak reagovaly na tlaky vycházející ze současné společnosti? Univerzity zakládaly církve, státy a dnes jsou jejími zakladateli firmy. Podstata firemních univerzit je zkoumána v rámci kontextu celoživotního vzdělávání a prostřednictvím otázek týkajících se jejich vztahu k tradičním univerzitám – partneři nebo konkurenti, obojí nebo ani jedno z toho? Univerzity jsou součástí institucionalizovaného sektoru lidského hledání pravdy, pravdy, kterou nakonec stejně nelze najít. Působím na univerzitách po téměř 25 let jako učitel dospělých. Také jsem částečně zaměstnán v British Open University od dob jejího založení. Celoživotnímu vzdělávání se věnuji od té doby, co jsem se stal pedagogem dospělých. Tato kniha představuje přístupy pedagoga dospělých, aby byly pochopeny změny, ke kterým nyní dochází – kniha také odráží moji solidaritu jak s potřebou rychle provést sociální změnu, tak s potřebou univerzit ponechat si svou identitu s ohledem na obrovský sociální tlak. Kniha byla napsána pro všechny, kteří pracují ve vyšším vzdělání, v dalším vzdělávání a ve vzdělávání všeobecně.

O autorovi. Peter Jarvis je předseda Centra pro výzkum v celoživotním vzdělávání. Jeho práce, která má sociologické a filozofické základy, se soustřeďuje především na učení se, vzdělávání dospělých a celoživotní vzdělávání. Vyučoval učitele, měl na starosti odborné vzdělávání a kurzy pro dospělé a provedl výzkum v oblasti způsobu studia dospělých a v mnoha dalších projektech. Také se mnoho let zabývá dálkovým studiem.

1 Univerzity pod tlakem. V minulosti byla většina evropských univerzit založena církví. Po osvícenství byly univerzity zakládány státem a státními úřady a nyní, v moderní době, jsou nové univerzity zakládány korporacemi. Vyšší vzdělání se rozhodně mění. S tím vyvstává otázka – co je univerzita? Ovšem tlak na univerzity není vyvíjen jen proto, že nerozumíme principům, ale je také jisté, že změny v současné společnosti založené na vědění tlačí na tradiční instituce vyššího vzdělání v západním světě (s. 1). Od 70. let 19. století jsou univerzity, např. ve Velké Británii, podstrukturami společnosti nuceny, aby se změnily. Tato kapitola ilustruje, jak je tlak společnosti vyvíjen na univerzity a akademiky a jak na ně systém reaguje (s. 2). Tato kapitola popisuje sedm hlavních oblastí změn, které se v posledních letech objevily vlivem tohoto tlaku (s. 3):

- mění se status univerzity;
- mění se klientela studentů;
- univerzity a tržní prostředí pro studium;
- mění se formy vědění;
- mění se podstata výzkumu;
- mění se metody přenosu programů;
- mění se role vysokoškoláka.

Bauman (s. 5). Během této doby jak kapitalismus, tak jeho průmyslová technologická základna sílily. Nové komodity vyžadují větší technologické znalosti (s. 5). Vzdělání není komoditou, je to

znalost od doby, kdy se stalo společností vědění. Na trhu vědění musí existovat nějaký důkaz, že znalosti byly získány a využity pro to, aby zde byla potřeba pro získání určité formy akreditace z univerzity. Význam znalostí/vědění je dobře ilustrován Lyotardem (s. 9). Mnoho univerzit usiluje udržet si a zkoumat subjekty, které nejsou zpeněžitelné (se kterými se nedá obchodovat) v tradičním slova smyslu. Studia v akademických oblastech, které souvisejí s naší historií a naší kulturou, s občanstvím a blahobytem lidí a se samotnou humanitou, jsou nadále součástí poslání univerzity (s. 11). Scheler klasifikuje znalosti do sedmi typů podle toho, jak rychle se mění, nejpomaleji se měnící je nahoře tohoto seznamu a nejrychleji se měnící je na seznamu dole (s. 12):

1. mýtus a legenda;
2. znalosti vyskytující se v každodenním přirozeném jazyce;
3. náboženské znalosti;
4. mystické znalosti;
5. filozoficko-metafyzické znalosti;
6. pozitivní vědění;
7. technologické znalosti.

O této typologii bude podrobněji pojednáno v Kapitole 3 (s. 11). Změny a vývoj v teorii vzdělávání dospělých začaly vyvolávat otázku týkající se povahy znalostí samotných a vztahu mezi teorií a praxí. Habermas (s. 13). Profesionální praktici provádějí výzkum ve své vlastní praxi (Jarvis 1999) a vytvářejí tak nové vědění. Výzkum se postupně provádí mimo univerzity, ve výzkumných laboratořích korporací a soukromými agenturami. To přináší otázku o podstatě univerzity jako takové – z jakého důvodu vůbec existuje? (s. 15). Vlády se snaží držet zkrátka finanční podporu pro vyšší vzdělání! (s. 17). Tabulka 1.1 Dělbá práce při výuce (Jarvis 1995a, s. 186).

2 Globalizace a její dopady. Tato kapitola pojednává o ekonomické globalizaci, obsahuje hlavní řídicí síly sociálních změn. Ekonomická globalizace ovlivňuje jak suverenitu národních států, tak jejich interní politiku – obzvláště jejich sociální zabezpečení. Dále tato kapitola pojednává o tom, jak tyto skutečnosti souvisejí se systémem vyššího vzdělání, a o tzv. „glokalizaci“ (s. 20).

Globalizace. Úvod do procesů globalizace viz Beck, 2000 (s. 20). Příležitosti zahrnují globální spolupráci mezi univerzitami a problémy zahrnují fakt, že univerzity mohou být nezávislé autority pro demokracii v jakékoli zemi (s. 25).

Problémy vzniklé univerzitám globalizací Univerzity mohou v současné společnosti stále hrát morální roli, ale samotné vlády ztrácejí svou moc tím, jak se společnost globalizuje (s. 27). Od 80. l. 20. st. se univerzity postupně staly výdělečným subjektem, ale většina lidí je stále považuje za součást veřejného vzdělávacího systému a domnívají se, že univerzity mají závazky vůči veřejnosti. Univerzity nejsou jen globálními a mezinárodními organizacemi; jsou téměř všechny geograficky situovány a mají závazky i vůči svému regionu (s. 32) „glokalizace“. Sociální kapitál je problematický pojem (s. 33). Zpráva ze světové konference UNESCO (1998) o vyšším vzdělání uvádí následující: Snaha začlenit univerzity do jejich regionů bylo vždy zájmem univerzitních pedagogů, kteří vyučují dospělé. S nástupem monetaristické ekonomiky myšlenka, že vzdělání je služba, mizí a my všichni se nyní snažíme prodat naše vzdělávací programy a odborné znalosti na globálním trhu vzdělání. Univerzity mají rozhodně významnou roli, kterou zaujímají na lokální, regionální a národní úrovni, stejně jako na globální scéně – jsou to tzv. „glokální“ instituce a tomu musejí přizpůsobit některé ze svých aktivit (s. 34).

3 Vědění a společnost vědění. Řízení kapitálu – finančního i intelektuálního – a řízení informačních technologií. Některé společnosti v současném světě vešly ve známost jako společnosti vědění, ovšem je zde problém s tím, k čemu se vrátíme později v této kapitole, jelikož

vědění je nedefinované a v těchto případech pouze odkazuje k určitým typům znalostí. Nyní mluvíme o společnostech vědění a informací, jako kdyby znalosti byly spíše součástí každodenního života než světa v ústraní a elitářského života univerzity (s. 37).

Proto společnosti vědění spíše utrácí více svých zdrojů na výzkum a rozvoj než na výrobu. Vytváří se intelektuální kapitál – znalosti jsou usídleny v organizacích, v hlavách vědců a dalších pracovníků, kteří je produkují, a v dalších dobře organizovaných strukturách, kde jsou pracovníci zaměstnáni. To je také forma kapitálových investic, ze kterých řídící pracovníci kapitálu a akcionáři firmy očekávají finanční zisky (s. 39). Ve skutečnosti můžeme vzít v úvahu různé formy vědění, nebo znalostí. Zatímco více lidí pracuje se znalostmi – znamená to s různými formami vědění. Podstata vědění, ke které zde odkazujeme, je často převzata, nebo pokud je definována, definice je často neadekvátní, což nemůže být překvapující vzhledem k tak problematickému úkolu. Podstata vědění. Ve Slovníku filozofie jsou uvedeny tři druhy vědění: vědění že (věcné znalosti); vědění jak (praktické); vědění koho/čeho (lidé a místa). Racionalistický, Empirický, Pragmatický (s. 40). Polanyi: jestliže vědění je produktem vědomí, potom můžeme mluvit o pěti formách vědění (s. 42):

1. skryté – neorganizované a dynamické významové vztahy;
2. fokální – vědomá organizovaná schémata významových vztahů;
3. vyslovené – významové vztahy usazené ve vytvořených artefaktech nebo projevech;
4. verbální – významové vztahy posazené do systému konceptů;
5. sociálně legalizované – sociálně sdílené konceptuální znalosti.

Foucault (s. 44). Univerzity tradičně existovaly proto, aby se pokusily najít pravdu a šířily ji. Obvykle byly tyto snahy obsaženy v jazyce a odůvodněné empiricky nebo pragmaticky (s. 46).

Praktické znalosti. Po většinu našeho života se domníváme, že víme, jak jednat, ačkoli pokud bychom byli tázáni, jak jsme to udělali, nedokázali bychom tak snadno vysvětlit. Je to téměř pudové nebo skryté (s. 47). **Skryté vědění.** Skryté vědění vychází ze zkušeností buď předvědomě – to je, aniž by vůbec vstoupilo do vědomé mysli – nebo bylo získáno vědomě, ale zapomenuto díky naší dobré znalosti výkonů (automatické), které provádíme. Skládá se ze znalosti procesu a znalosti obsahu, které společně tvoří základ praxe, kterou považujeme za samozřejmost. Skryté vědění se pak může objevit ve formách vědění že, vědění jak nebo vědění koho, čeho. Protože veškeré vzdělávání se je biografické, tato skrytá dimenze je rovněž zabudována do našich vlastních životů a čas od času my všichni jednáme způsobem, že všechno je přece samozřejmé, nemůžou nastat žádné problémy, aniž bychom byli schopni to odůvodnit. Učení se praktickým znalostem. Obr. 3.1 Podstata praktických znalostí (s. 48). Univerzity by měly v této věci zaujmout vysoké morální postoje (s. 53). **Řízení znalostí.** Senge (1990, s. 69). Je třeba pokusit se zvládnout všechny informace, aby ti, kteří je vyžadují, k nim měli efektivní přístup (s. 53). Řízení znalostí znamená, do určité míry, řízení lidí, kteří tvoří organizaci (řízení lidských zdrojů). Studie rozvoje a řízení lidských zdrojů nás uvádějí mimo rámec kapitoly, vrátíme se k nim později, až se budeme zabírat firemní univerzitou (s. 55).

4 Od vyučování k učení. Globalizace vytváří rychlé sociální změny a společnost vědění. Větší důraz se nyní klade na proces získávání znalostí než proces učení. Tradičně univerzity učí. Mnoho programů na výuku se příliš nezajímá o to, jak se lidé učí nebo jak znalost procesu učení by se měla ovlivňovat způsob, jakým se praktikuje výuka. To přivedlo firemní výuku k myšlenkám o celoživotním vzdělávání, ke kterému se vrátíme níže (s. 58).

S nástupem nových informačních technologií jsme se vzdálili od tištěného slova – velké množství výukového materiálu je nyní k dispozici online a univerzity tak mohou šířit vědomosti po celé zeměkouli (s. 60).

Výuka (s. 60) Přicházející změny ve výuce i ve studiu Jarvis a kol. (1998) shrnuli v několika bodech jako přechod od:

- dětství do dospělosti a dále;
- zaměření na učitele do zaměření na studenta;
- tváří v tvář po vzdálenost;
- vzdělávání po vlastní studium;
- málo k mnoho;
- liberálního k pracovnímu
- teoretickému k praktickému
- jednooborového k multioborovému po integrované vědomosti;
- pravdivých znalostí k znalostem relativním;
- mechanického učení po reflexní učení;
- sociální zajištění (co potřebujeme) po požadavky trhu (co chceme);
- klasického kurikula k romantickému až po program;
- učení se jako proces k učení se jako obsah.

World Wide Web dnes poskytuje ekvivalent k obsáhlé univerzitní knihovně. Spousta informací je dostupná komukoli, kdo se přihlásí nebo kdo umí dobře brouzdat po internetu (s. 73). Univerzity už nejsou jenom organizace, jejichž existence závisí na vědomostech (s. 74).

5 Univerzity a učící se společnost. Neoliberální síly globálního kapitalismu přinesly masivní změny ve znalostech společnosti, což donutilo univerzity přehodnotit své poslání. Vzhledem k tomu, že vědomosti nemohou být déle považovány za „pravdu“, je zpochybněno místo didaktismu a vzdělávání se dostalo do popředí zájmu. Není náhodou, že mnoho dokumentů odkazuje na „učící se společnost“, „učící se město“, „učící se organizaci“ atd. (s. 77).

Učící se společnost. Osobní rozvoj, utopický, plánovaný rozvoj, trh. Existují čtyři aspekty učící se společnosti, na které nahlédneme ve vztahu k vyššímu vzdělání: vize, plánování, reflexivita (Beck) a trh (Bourdieu, s. 79). Učící se společnost je produktem globalizace a na společenské úrovni vidíme, že univerzity jsou stále považovány za nástroje na výrobu lepší společnosti. Jelikož žádný národní stát ani žádná univerzita nejsou tak mocné, aby ovládaly trh, mohou svým způsobem pouze ovlivňovat svou budoucnost v globálním světě, ale, jak už jsme zdůraznili, vedle globalizace existují lokální prvky, a ty se projevují v myšlence učící se společnosti jako učící se města a organizace. (s. 88) Senge (1990, s. 18–25) se ptá, zda organizace má poruchy učení, a přichází se sedmi zásadními vadami: 1. já jsem moje pozice, 2. nepřítel je tam venku, 3. iluze přebírání odpovědnosti, 4. fixace na jednotlivé události, 5. příliš rychlé pracovní tempo a neschopnost vidět, co se děje mimo organizaci, 6. mylná představa o učení se ze zkušeností, 7. mýtus o manažerském týmu (s. 92). Na firemní univerzitu je nahlíženo jako na důležitý krok ve vytváření učící se organizace (s. 93). Univerzity jsou organizace, jejichž obchodem jsou vědomosti, a tak lze očekávat, že univerzity dostanou stejnou šanci jako jakákoli organizace, která je učící se organizací (s. 94).

6 Firemní univerzita (akademie) univerzity. Proto existuje dojem, ve kterém reflektují po-osvíceneckou modernost spíše než modernost po 70. letech 20. století. To v mnoha tradičních univerzitách skončilo tak, že na sebe převzaly více podobu firmy a fungují více jako firmy, kdy rektori se stávají výkonnými řediteli, kolegiální správa mizí atd. Britské univerzity šly směrem korporáční reformy. (s. 96) Tato publikace není studií způsobu, jak se mění firmy, takže se o tom zmíníme pouze stručně na začátku této kapitoly (s. 97).

Univerzitní administrativa a struktury. V této globální znalostní ekonomice univerzity potřebují vedení s vizí spíše než manažery, kteří znají správné postupy a školení jak vést než školení managementu by mohlo lepší investicí pro jejich dlouhodobou budoucnost (s. 99).

Pedagogická činnost. Zůstává tu však viset otázka, zda tyto podmínky na trhu skutečně poskytují revitalizaci vzdělávání nebo zda omezení na šíři vzdělávacích příležitostí otevírá lidem možnost se jim věnovat (s. 100). **Výzkum.** Akademici budou možná nuceni přijmout podmínky, které se jim nebudou líbit, a to jen proto, že potřebují grant, aby vybudovali profil jejich oddělení výzkumu v rámci přípravy na další cvičení hodnocení výzkumu (s. 101).

Programy univerzit by mohly mít podobu modulární, online nebo založené na osobním setkávání a mohly by být oceňovány – od certifikátů a diplomů až po fondy a další tituly a dokonce postgraduální diplomy. Jinými slovy, na jedné straně univerzita firemní univerzity nebo akademie by mohla nabízet školení, které se normálně nabízí na školách dalšího vzdělávání, a na druhé straně firemní univerzity by mohly posílat studenty na částečný úvazek do normální univerzity na kurzy a doktoráty (s. 105).

7 Firemní univerzita. Firemní univerzita znamená strategický zastřešující pojem pro instituce vytvořené pro rozvíjení a vzdělávání zaměstnanců a složek firmy, aby byly splněny záměry firmy; jsou to systémy výuky a učení spíše než univerzity v tradičním slova smyslu. Existuje několik soukromých univerzit, které byly založeny, aby prodaly své odborné znalosti do průmyslu a obchodu. Avšak zatímco firemní univerzity zjevně nekonkurují uměleckým a humanitním programům běžných univerzit, stále ještě vyvíjejí tlak na učební osnovy tradičních univerzit, se kterými jsou v partnerství, a prostřednictvím trhu vzdělání na univerzity, se kterými nemají partnerskou smlouvu a směřují je více k zájmům firemního světa (s. 111). Firemní univerzity se neobjevují jen v USA a Británii; nacházejí se i v zemích Evropy a Asie (s. 113).

Některé z programů firemní univerzit kvality také dostávají vysokoškolský kredit (s. 115).

Pracovníci, kteří se vzdělávají na firemních univerzitách, musejí být schopni dělat a vědět, aby abstraktní výklad v učebních plánech ustoupil praktickým znalostem (s. 118).

Firemní univerzity samy sebe umísťují spíše v rámci komunitních škol a dvouletých programů zakončených titulem než je navrhovaný základní stupeň v britském vyšším vzdělání (s. 127).

8 Průmysl celoživotního učení. Učí se společnost je trhem učení, ve kterém zavedené vzdělávací instituce nebvají už nic kromě monopolu; distanční vzdělávání poskytlo jeden z nejjednodušších způsobů marketingu vzdělání. British Open University byla hlavním katalyzátorem ve vývoji tohoto procesu. Vzdělávací instituce si postupně zvykají na to, že jsou dodavateli vzdělávacích materiálů. Jediné odvětví vzdělání, které bylo založeno na něčem, jako jsou tržní principy, bylo vzdělávání dospělých (s. 129-130).

Knowles (1980), měl naprostou pravdu – podniky vzdělávající dospělé reagovaly na požadavky trhu různými způsoby pomocí nových přístupů, které se objevují od doby, co napsal tato slova (s. 130). Tradičně to bývali mladí dospělí, absolventi školy, ti, kdo byli předurčení pro svou profesi, elita společnosti. Avšak s nástupem společnosti vědění první stupeň může být vstupní kvalifikace do mnoha na vědomostech založených forem zaměstnání; v minulosti to byly kvalifikace, které zaručovaly rozumnou práci (s. 135).

9 Co je univerzita? Globalizace vytvořila znalostní průmysl, jehož jsou univerzity pouze jednou částí (s. 140). Obecná charakteristika univerzity: kritická interdisciplinarita (mezioborovost), kolektivní sebezkoumání, účelná obnova, pohyblivé hranice, angažování se, tolerance v komunikaci (s. 141–142). Došli jsme k závěru, že firemní univerzity příliš do této charakteristiky nezapadají (s. 142). Termín „univerzita“ je zde používán proto, aby vyjádřil rozmanitost různých

forem vzdělávací instituce, a vyvstaly tak čtyři odlišné aspekty, které můžeme nazvat jako: na celý život; široký rozhled; úroveň získané kvalifikace; funkce (s. 143).

Přesto zde hrozí nebezpečí, že pokud se budou firemní univerzity nadále rozšiřovat současným tempem, ovlivní debatu o podstatě univerzity, přestože nabízejí pouze specializované a omezené učební plány (s. 148).

Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice

Jarvis tuto knihu z roku 2004 ve svém seznamu v knize z roku 2012 *Teaching, Learning and Education in Late Modernity* neuvádí, jedná se o třetí vydání původní publikace *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. (1983b), která byla uvedena výše.

Jarvis v tomto vydání realizoval extenzivní reedici a přidal aktuální materiály s ohledem na aktuální situace v oblasti vzdělávání dospělých. Doplnkový materiál zahrnuje zejména:

- Diskuse ke globalizaci a europeizaci – poukazujíc na tlaky, které směřovaly k oblasti vzdělávání dospělých tak, aby ho změnil;
- Větší důraz na celoživotní vzdělávání, celoživotní učení a společnost;
- Rozšířené pojednání o teoretických distančního vzdělávání a úvodní materiál k e-learningu a on-line učení;
- Aktualizace pohledu na změny v britských a evropských politických dokumentech;
- Nový materiál o vztahu mezi výzkumem, učením a měnícími se přístupy ke znalostem s větším důrazem na akční učení a výzkum.

Kapitola 1 nese stejný název jako v původním vydání z roku 1983, pouze třetí a čtvrtá podkapitola nese v názvu nový termín – jedinec a lidská bytost. V kapitole dvě došlo k obsahovým změnám směrem k většímu důrazu na rozvoj lidských zdrojů, celoživotní vzdělávání a učení. Kapitola je tři je proti původní podstatně kratší. Kapitola čtyři je téměř doslova stejná jako ve vydání z roku 1983. Totéž platí o kapitole pět, kde jsou aktualizovány zdroje a některé dílčí koncepty, převážná většina však zůstala stejná. Kapitola šest doznala značné změny, jelikož kromě představení vybraných teoretiků výuky obsahuje také rozsáhlejší první část věnovanou obecným otázkám výuky, včetně otázek morálních a etických. Zcela nové jsou kapitoly 7 až 10. Desátá kapitola obsahuje významné pojednání vztahující se k otázce vzdělávání dospělých a jeho pozice v rámci vědeckého diskurzu. Aktualizací prošly kapitoly 11 a 12, přičemž základní argumentace zůstává stejná.

Na konci knihy Jarvis uvádí souhrnný seznam další doporučené literatury rozdělený tematicky dle kapitol. Mezi doporučenými jsou také jeho publikace, celkem 10 monografií a spoluautorských děl. Jarvis uvádí v seznamu použité literatury a zdrojů cca 600 titulů, z toho 38 položek zahrnuje také jeho samotného jako autora (32), nebo spoluautora či spolueditora (6). Tři položky odkazují na jeho nepublikované zahraniční přednášky. Na základě této informace lze předpokládat, že se jedná o syntetizující dílo reflektující valnou část Jarvisovy dosavadní odborné práce. Další autority, o které se v textu Jarvis opírá, jsou mj. Bauman, Beck, Berger a Berger a Luckmann, Bourdieu, Brookfield, Buber, Child, Dewey, Freire, Gagné, Giddens, Habermas, Houle, Illich, Knowles, Kolb, Kulich, Lawson, Lyotard, Maslow, Pavlov, Piaget, Riesman, Rogers, Rorty, Schutz, Senge, Skinner, Thorndike, Tuijnman... Kniha v úvodu obsahuje Poděkování, Úvod k prvnímu vydání, Úvod ke druhému i třetímu vydání.

V **Úvodu ke 2. vydání** Jarvis píše, že tato kniha byla původně vydána jako učebnice pro první ročník magisterského studia vzdělávání dospělých na Univerzitě v Surrey. Nastalo však mnoho změn (a to i v organizaci tohoto studia), které způsobily, že druhá polovina knihy ve srovnání s tou

z roku 1983 musela doznat značného přepracování a je v podstatě nová. Práce je ovlivněna množstvím změn v oblasti Jarvisova zájmu a také přiznaný posun v jeho vlastním vnímání zkoumané problematiky. Vysvětluje také – což je zajímavé – že původní verze byla psána za pomoci osobního zájmu „on“, což v tomto vydání napravuje.

Úvod k 3. vydání: Jarvis tvrdí, že jde v podstatě o zcela novou publikaci, jelikož provedl velmi významné změny, včetně změny názvu. Současně se snažil udržet co možná nejvíce z druhého vydání, a na některých místech použil celé pasáže, aby ukázal v komplexní podobě vývoj tématu. Změny ve studovaném tématu označuje za masivní a vedoucí k nebývalé komplexitě. Tato komplexita je reflektována právě oním novým názvem knihy – vzdělávání dospělých a celoživotní učení. Celoživotní učení je pravděpodobně v současné UK nejpoblárnější termín pro danou oblast zkoumání, byť Jarvis na svých cestách po světě stále narází na užívání pojmu vzdělávání dospělých v nezměněné intenzitě. Zmiňuje také úlohu globalizace. Zajímavým způsobem také popisuje svou práci se studenty, která přispěla ke vzniku této knihy v jejím prvním vydání. Jedním z kroků byla formulace témat na semináře, kterých se pokaždé zhostil jiný student na základě odborného článku, který na dané téma napsal. Jarvis napsal odborné články na všechna studenty vytipovaná témata, přestože většinu z nich přednášeli jiní.

Obsah:

1. Ke zdůvodnění poskytování vzdělávání pro dospělé.
 - a) Povaha soudobé společnosti.
 - b) Sociální povaha jedince.
 - c) Jedinci jako celoživotní učící se.
 - d) Lidská bytost a potřeba učit se.
2. Od vzdělávání dospělých k celoživotnímu učení: pojmový rámec.
 - a) Měnicí se pojem vzdělávání.
 - b) Výuka, učení a vzdělávání.
 - c) Adult education a Education of Adults.
 - d) Kontinuální vzdělávání.
 - e) Rekurentní vzdělávání.
 - f) Rozvoj lidských zdrojů.
 - g) Komunitní vzdělávání.
 - h) Celoživotní vzdělávání.
 - i) Celoživotní učení.
3. Dospělý učící se a učení se v dospělosti:
 - a) Dospělý učící se.
 - b) Učení se v dospělosti.
4. Učení dospělých – některé teoretické perspektivy:
 - a) Paulo Freire.
 - b) Robert M. Gagné.
 - c) Malcolm S. Knowles.
 - d) Jack Mezirow.
 - e) Carl Rogers.
5. Výuka dospělých:
 - a) Podmínky učení a přístupy k výuce.
 - b) Proces výuky.
 - c) Metody výuky.

- d) Výukové pomůcky.
- 6. Některé teoretické perspektivy k výuce dospělých:
 - a) Humanistický proces výuky.
 - b) Někteří významní autoři o výuce.
- 7. Distanční vzdělávání:
 - a) Povaha distančního vzdělávání a distančního učení.
 - b) Pokračující vývoj distančního vzdělávání.
 - c) Současná praxe.
- 8. Hodnocení a evaluování:
 - a) Hodnocení práce učícího se.
 - b) Certifikáty a kredity.
- 9. Teorie kurikula a programové plánování:
 - a) Studie k teorii kurikula.
 - b) Programové plánování.
- 10. Praxe, teorie a výzkum:
 - a) Praxe a teorie.
 - b) Výzkum v praxi.
- 11. Profesionální příprava učitelů dospělých:
 - a) Proces profesionalizace.
 - b) Historický přehled vývoje profesionální přípravy vzdělavatelů v UK.
 - c) Soudobý vývoj v oblasti profesionální přípravy vzdělavatelů jak vzdělávání dospělých, tak celoživotního učení.
- 12. Poskytování vzdělávání dospělých a celoživotního učení v UK.
 - a) Sektory poskytování celoživotního učení.
 - b) Některé aspekty vývoje celoživotního učení v UK.
 - c) Organizace zapojené do celoživotního učení a vzdělávání dospělých.

Kapitola 1. Od první publikace této knihy proběhla doba radikálních změn v oblasti vzdělávání dospělých, která změnila naše vnímání vzdělávání a učení dospělých. Nyní se již bere jako samozřejmé, že dospělí by se měli vzdělávat kontinuálně po celou dobu svého života (s. 1). Je však stále nutno zamýšlet se nad vzděláváním ve společnosti. Základní termíny: kontinuální vzdělávání je užíváno stále méně a do popředí vstupuje celoživotní učení. Vzdělávání dospělých (education of adults) je termín, který Jarvis začal používat v 80. letech 20. století spíše než tehdy obecně užívaný adult education, aby našel společnou platformu pro otázky kontinuálního profesního vzdělávání a vzdělávání dospělých. V současné podobě se tato kapitola věnuje nabídkám učení pro dospělé tak, aby mohly být formulovány alespoň některé aspekty mnohoznačného pojmu celoživotní učení (s. 1). Povaha soudobé společnosti (s. 1–24). Globalizace je zde zkoumána z pohledu ekonomického, sociologického a sociálního (s. 2). Užívání moderních komunikačních technologií a globalizace (s. 3). Europeizace (s. 4). Moc (s. 4–5). Nerovnost a sociální exkluze (s. 5–6). Měnící se povaha znalostí a znalostní společnost (s. 6–12). Znalosti a legitimizace znalostí (s. 6–7). Sociální konstrukce znalostí (s. 8). Relativita znalostí (s. 8–9). Typy znalostí (s. 9–11): Jarvis se odvolává na knihu *The Practitioner Researcher* z roku 1999 a říká, že jimi jsou data, informace, znalosti, moudrost. Praktické znalosti (s. 11). Integrované znalosti (s. 11–12). Znalosti modu 1 a modu 2 (s. 12). Znalostní společnost (s. 12–15): spolu s rapidně se měnícími znalostmi, které jsou v jádru toho, co nazýváme znalostní společností. Můžeme vidět, jak se důraz kladený na vzdělávání a učení pomalu posouvá směrem k požadavkům globálních strukturálních sil a pryč od své tradiční

humanistické orientace (s. 15). Učíci se společnost – jedná se o termín, který má dvě základní vlastnosti je nepřehledný a matoucí současně. Jarvis otázku učící se společnosti primárně vztahuje k rozboru sociální změny s tím, že čím radikálnější změny ve společnosti jsou, tím větší je pravděpodobnost, že budou považovány za učící se společnost (s. 15). Odvolává se také na Beckovu teorii reflexivní modernity a za jeden z významných aspektů učící se společnosti označuje skutečnost každodenního učení (s. 16). Podoba každodenního učení je zásadní dimenzí učící se společnosti, ale současně je to něco, co nemůže být zcela ovládáno, a něco, co je velmi podstatné, pokud bereme v úvahu komplexní povahu výuky (s. 17). Kromě zmíněných existují ještě čtyři dimenze učící se společnosti: vize (s. 17–18), plánování (s. 18–20), reflexivita (s. 20–21), Beck a trh (s. 21). Učíci se města a obce (s. 22–23), učící se organizace (s. 23–24). Sociální povaha jedince (s. 24–29). Jedinci jako celoživotně se učící (s. 29–34) – Dewey. Lidská bytost a potřeba učit se, Maslow (s. 34–37), Jarvis 1987, 1992, 2002.

Kapitola 2. Měníci se koncept – pojem vzdělávání (s. 39–42), front-end model vzdělávání (s. 39), výuka, učení a vzdělávání (s. 42–43), vzdělávání dospělých a vzdělávání v dospělosti (s. 44–46), kontinuální vzdělávání (s. 46–51), rekurentní vzdělávání (s. 51–55), rozvoj lidských zdrojů (s. 55–56) – odkaz na Jarvis a Griffin 2003; komunitní vzdělávání (s. 56–61), Lawson, vzdělávání pro komunitní jednání a/nebo rozvoj (s. 58–59), vzdělávání v komunitě (s. 59–60), vzdělávání dospělých za zdmí (s. 60–61), celoživotní vzdělávání (s. 61–63) – Dewey; celoživotní učení (s. 64–65).

Kapitola 3. Učení je existenciálním fenoménem, procesem, který se u většiny lidí objevuje po většinu jejich života. Celoživotní vzdělávání – či nyní celoživotní učení – by mělo být považováno současně za lidské právo a fundamentální nutnost ve kterékoli civilizované společnosti tak, aby všichni lidé mohli reagovat na své potřeby učení, naplňovat svůj potenciál a objevovat své místo ve společnosti (s. 67). Jarvis poznamenává, že skutečné množství učení v přepočtu na osobu je nejasné a v podstatě nespočitatelné, byť je stále větší důraz kladen na dospělé učící se a jejich učení a dokladuje to výzkumy, na které se ve své knize odvolává (s. 67). Dospělý učící se (s. 67–82). Osobnost (s. 68–72): tělo (s. 68–69), self (s. 69–72), Schutz, Luckmann. Charakteristika dospělého učícího se (s. 72–82): motivace (s. 72–77), dospělí učící se (s. 77–81), benefity učení (s. 81–82). Učení v dospělosti (s. 82–116): učení a širší společnost – cyklus učení (s. 83–84).

Schéma č. 5 Cyklus učení (Jarvis 2004, s. 84)

Základní teorie učení (s. 84–101): behaviorální teorie (s. 85–86), podmiňování (s. 85–86), kognitivní teorie (s. 86–90), sociální učení (s. 90), zkušenost a učení (s. 90–92), pojem zkušenosti (s. 92–97), primární zkušenost (s. 97–99), sekundární zkušenost (s. 99–101). Kolbův cyklus učení (s. 101–104) – Kolbův cyklus s. 102; existenciální učení (s. 104–108); typy učení (s. 108–111); styly učení (s. 111–112). Dále v textu Jarvis reflektuje dva autory v této oblasti: Belenky et al. (1986), který formuloval způsoby vědění a Sternberga (1997), který psal o stylech myšlení. Belenky (s. 113–115): ticho, získaná znalost, subjektivní znalost, procedurální znalost, konstruovaná znalost. Robert Sterneberg (s. 115–116).

Kapitola 4 – doslovný překlad (s. 118–138, zde zestručněno). V kapitolách 1–3 rozvinul pojetí učení dospělých a v kapitole čtyři považuje za nezbytné prozkoumat širěji pole vzdělávání dospělých a celoživotního učení a zkoumat některé z textů zaměřených na učení dospělých, které vznikly v nedávné době. Kapitola čtyři v úzkém spojení s přechozími objasňuje práce pěti nejvýznamnějších autorů, kteří prozkoumali různé aspekty učení dospělých. Čtyři z těchto autorů se zaměřili na vzdělávání dospělých a pátý z nich je psychologem vzdělávání; tři z nich zaujímají

psychologickou a zbývající dva sociologickou perspektivu. Jsou to: Paulo Freire, Robert Gagné, Malcolm Knowles, Jack Mezirow a Carl Rogers (jejich nejvýznamnější díla, která se vztahují k dané disputaci, uvádí Jarvis v bibliografii své knihy). Těchto pět autorů bylo vybráno proto, že každý z nich různým způsobem přispěl k teoretickým znalostem v oblasti učení dospělých a jejich texty jsou porovnávány a stavěny do kontrastu k Jarvisovým myšlenkám, které uvádí v předchozích kapitolách knihy.

Paulo Freire. Texty Freireho jsou mezi vzdělavateli dospělých velmi dobře známy, přestože někteří z nich uznali, že Freire může být obtížně srozumitelný. Freire rozvinul své myšlenky na pozadí útlaku mas elitami v Brazílii, kdy elity odrážely dominantní hodnoty nebrasílské kultury. Jeho texty jsou typickými představiteli intelektuálního hnutí, které se rozvinulo v Latinské Americe po druhé světové válce. Toto intelektuální hnutí bylo syntézou křesťanství a marxismu a našlo své teologické naplnění v teologii osvobození, přičemž vzdělávací filosofii tohoto hnutí vytvořil právě sám Freire. Už na základě pozadí Freireho díla je zřejmé, že v centru jeho vzdělávací koncepce leží koncepce humanistická, v níž učící se jsou především lidé, zároveň však Freire očekává, že lidé využijí skutečnosti, že se učí dále, a nebudou pasivními, ale aktivními účastníky v okolním světě. Z toho vyplývá, že pro Freireho nemůže být vzdělávání neutrálním procesem; je zde buď proto, aby posilovalo svobodu, nebo „vzdělávání k domestikaci“ (Freire 1973c, s. 79), které je ve svém základu konzervativní. Freire nikdy významově neodlišoval učení (*learning*) od výuky (*teaching*), proto se Jarvis k tomuto tématu v následujících kapitolách vrací v souvislosti s teorií vyučování. V této kapitole je Freire zahrnut zejména pro svůj důraz na učící se a na způsoby, kterými mohou být emancipováni ze svého sociokulturního prostředí. Toto je v jeho díle pouze implicitní teorie vzdělávání, na kterou se Jarvis pokusí zaměřit ve svém textu. Ve svých pozdějších knihách se kontinuálně vrací k tématům ze svých raných publikací – v *Pedagogy of Hope* stále trval na tom, že vzdělavatelé rozumějí jazyku utlačovaných, že odsuzují jednání dominantních elit a že chápou obrovskou houževnatost chudých, kteří potřebují, aby byl vyslyšen jejich hlas v tomto kapitalistickém světě, který je stále utlačuje. Skrz naskrz jeho práci můžeme detekovat myšlenky, že učící se jedinci mohou díky tomu, že získají a zpracují vstupy z objektivizované kultury, která je pohlcuje, externalizovat a zpětně působit na své sociokulturní prostředí. Za implicitní tedy můžeme ve Freireho teorii považovat formulaci sociální teorie učení, ačkoli ji sám nikdy takto nepopsal. Klade zvláštní důraz na učitele jako na toho, kdo se učí kultuře učících se, čímž zdůrazňuje dialog učitel-učící se/učící se-učitel. Výuka a učení jsou dle něj založeny na dvousměrném modelu lidské interakce. Výsledkem všech těchto aspektů je pro Freireho tvrzení, že vzdělávání je vždy politickým procesem, jelikož jde o sociální instituci, které je ovládaná sociálními a politickými procesy, což nás téměř automaticky ujišťuje o tom, že na učící se je uvalen sociální nátlak za účelem přivedení učících se ke konformitě vůči tomu, co je sociálně předepsáno, ať už ve smyslu kognitivním nebo behaviorálním (ve smyslu myšlení i chování). Na základě politických podmínek v Latinské Americe vznikl křesťansko-marxistický přístup ke vzdělávání, který je zároveň humanistický a radikální. Nicméně pojem „radikální“ je často „polibkem smrti“ pro inovativní přístupy, jako jsme to mohli vidět u rekurentního vzdělávání. Za předpokladu, že není nic radikálního na vzdělávacím procesu, musíme si položit otázku, jak se odlišuje od socializace. Pokud vzdělávání vybavuje lidi příležitostí k jednání a k reflexi zkušeností, musí jim zároveň umožňovat dosahovat formulace rozdílných závěrů o nich a rozhodovat o tom, zda se budou či nikoli chovat konformně. Počínaje svými ranými díly Freire produkoval radikální analýzu vzdělávání, velmi často formou psaného dialogu s dalším autorem, což sám označoval termínem „vyprávět knihu. Snad jeho argumentace mohla být ještě více přesvědčivá, kdyby

se soustředil na různé kultury a subkultury také v Americe, ale jeho postoje vyvstaly ze situace v Brazílii, kde rozdíly v kulturní a politické moci mezi bohatými a chudými byly mnohem více vyjádřeny, a to zřetelně objasňovalo jeho způsob porozumění výuce a učení. Životní podmínky chudých jsou způsobeny globálním kapitalismem stejně kdekoli jinde ve světě. Z toho jasně plyne, že Freireho dílo má celosvětový dopad, a to tím více, čím globalizace zvětšuje propast mezi bohatými a mocnými a zbytkem světové populace. Ne všichni vzdělavatelé si uvědomují politický význam své role, ačkoli například ve Spojeném království komunitní vzdělavatelé jako Lovett (1975) a Newman (1973, 1979) přijali podobné perspektivy a Kirkwood a Kirkwood (1989) informovali o projektu komunitního vzdělávání realizovaného v Edinburghu a založeného na Freireho metodách. Avšak komunitní vzdělávání a vzdělávání ke gramotnosti je významnou měrou mnohem instrumentálnější a úzce zaměřené, na druhou stranu je stále humanistické a cenné, ačkoli nepřijalo Freireho radikálnější přístup. Samozřejmě je možné argumentovat tím, že mnoho lidí v Západní Evropě si do větší míry neuvědomuje přítomnost popsaných tlaků, které je postihují, na rozdíl od jejich protějšků v USA. V konečném důsledku je důležité, že radikální křesťanská perspektiva přijatá Freirem se ze světa celoživotního učení neztratila díky tomu, že vzdělávání a učení se dostává do mnohem užšího vztahu k zaměstnanosti.

Robert M. Gagné (1977, s. 284–286) vytvořil model sloužící k porozumění vztahu mezi učním a výukou. Ukazuje, že učení postupuje vpřed v po sobě následujících fázích dle toho, jak byl proveden výukový proces. Jednotlivé kroky jsou: očekávání, věnování pozornosti, výběrové vnímání, kódování, vytvoření položky v paměti, vyhledávání v paměťových stopách, přenos, reagování, zpevnění. Ve své pozdější publikaci naznačil, že existuje devět fází výuky (Gagné et al. 1992, s. 203): získávání pozornosti, informování učícího se o cílech, stimulace vybavování si předchozího učení, poskytnutí podnětového materiálu, poskytnutí provázení v učení, podněcování výkonu, poskytování zpětné vazby o správnosti výkonu, ohodnocení výkonu, posilování retence a přenosu. Stejně jako u Freireho, můžeme i zde nalézt důraz kladený na výuku stejně jako učení. Je zde ale ještě další element jeho práce, který je také významný pro vzdělávání dospělých, a tím je rozlišení typů učení. Předkládá osm typů, kdy sedm z nich je nutno považovat za hierarchii a osmý se může vyskytnout v jakékoli ze sedmi úrovní. Jsou jimi: signální učení, učení se na základě vztahu stimul – reakce, motorické a verbální řetězení, mnohočetné rozlišení, koncepční učení, učení se pravidlům, řešení problémů.

Malcolm S. Knowles může být považován téměř za otce andragogiky, protože i když tento termín nevymyslel, zasloužil se o jeho popularizaci v USA a Západní Evropě. Ve skutečnosti tento termín pochází z řečtiny, kde aner znamená člověk a poprvé byl použit v kontextu vzdělávání v Evropě devatenáctého století. Avšak právě Knowles je nejčastěji spojován s konceptem, který on sám původně definoval jako „umění a vědu pomoci dospělým učit se“. (1980a, s. 43). Knowles (1978, s. 53–57) nejprve rozlišoval velmi ostře způsoby, kterými se dospělý a děti učí, a tvrdil, že existují čtyři hlavní předpoklady, na jejichž základě se liší andragogika a pedagogika. Těmi jsou:

- změna v sebepojetí, jelikož dospělí potřebují více sebeřízení;
- zkušenost, jelikož zralí jedinci shromažďují expandující rezervoár zkušeností, který se stává neobyčejně bohatým zdrojem pro učení;
- připravenost k učení, jelikož dospělí se chtějí učit v oblastech problémů, se kterými jsou konfrontováni a které považují za významné;
- orientace vůči učení, jelikož dospělí se orientují centrálně na problémy, je u nich nižší pravděpodobnost orientace na subjekt.

V roce 1984 k tomu Knowles dodává pátou domněnku týkající se motivace k učení (Knowles, a kol. 1984, s. 12) a ve své autobiografické knize dodává další, která se týká potřeby vědět/znát (Knowles 1989, s. 83–85). Knowles se této myšlence očividně velmi věnoval a často ji rekonceptualizoval, čímž ukazoval svou vlastní ochotu k přehodnocení své pozice – což je vlastnost hodná obdivu. Avšak skutečnost, že reformuloval svou myšlenku v mnoha směrech ilustruje také fakt, že každá z domněnek je otevřená vůči relevantní diskusi. Například se můžeme ptát, zda jsou děti méně než dospělí motivované k učení se o jevech, které považují za relevantní a vůči sobě problematické, nebo zda Knowles vlastně vymezil všechny relevantní body k jakékoli diskusi o rozdílech v učení dospělých a dětí. Skutečnost, že Knowles do jisté míry znovu a znovu promýšlel své poznatky, je důležitá už vzhledem k tomu, že koncept andragogiky byl a stále je přijímán nekriticky ze strany mnoha vzdělavatelů dospělých. Knowlesova práce podnítila významnou diskusi o své validitě v amerických odborných časopisech, a to ihned po svém prvním publikování. Nejprve se McKenzie (1977) snažil poskytnout Knowlesově pragmatické formulaci základnu více filosofickou, když argumentoval, že dospělí a děti jsou existenciálně odlišní – bod, se kterým souhlasil také Elias, ačkoliv se domníval, že tato skutečnost není nezbytně významná, jelikož muži a ženy jsou existenciálně odlišní a nikdo se dosud nedomníval, že „umění a věda o výuce žen se liší od umění a vědy o výuce mužů“ (Elias 1979, s. 254). K tomuto bodu se McKenzie (1979) vyjádřil, aniž by realizoval nezbytný výzkum, že když jsou rozdíly mezi muži a ženami vysloveny, nejsou významné, pokud jsou vztaženy k jejich připravenosti učit se a nejsou důležité ve vztahu k jejich postojům k času. Také argumentoval tím, že andragogika je podobná, nikoli však přesně totožná, teorii progresivního vzdělávání (progresivismus pozn. KT). McKenzie se tedy ve skutečnosti nezaměřoval na tvrzení, že děti by vlastně mohly disponovat stejnou připraveností k učení jako dospělí, a pravděpodobně také disponují, pokud jsou konfrontovány s problémem, jehož řešení si přejí znát. Diskuse o andragogice daly vzniknout dalšímu souboru otázek: Label (1978) navrhol, aby vzdělávání starších lidí bylo označeno za gerontagogiku, jelikož vzdělávání by mělo brát ohled na fáze vývoje dospělého jedince; na druhou stranu existují pouze dvě fáze vývoje dospělého. Knox (1997) se naopak domníval, že zahrnutí gerontagogiky jako odděleného prvku v rámci umění a vědy o výuce by bylo teprve začátkem v procesu multiplikace termínů, což přimělo Knudsona k návrhu, že všechny takové pojmy by měly být nahrazeny jediným konceptem „humanogogiky“, jíž popsal jako teorii učení, která bere v úvahu rozdíly mezi lidmi různého věku stejně jako jejich podobnosti. Je to lidská teorie učení nikoli teorie „učení dítěte“, „učení dospělého“ nebo „učení starých“. Je to teorie učení, která kombinuje pedagogiku, andragogiku a gerontagogiku a bere v úvahu každý aspekt v dané době přijímané psychologické teorie. (Knudson, 1979:261) Možná že je Knudsonovo tvrzení logickým vyústěním oné diskuse, ale termín „humanogogika“ nebyl akceptován, a tak či tak, co vlastně odlišuje humanogogiku od procesu výuky a učení? Zdá se, že Knudson vymyslel nový pojem pro starý proces a to přes to, že zdůrazňoval jeden aspekt toho procesu, který je považován za signifikantní pro porozumění vzdělávacímu procesu: lidskost/lidskou přirozenost účastníka. Zdálo se, že zatímco se Knowles koncentroval na něco poměrně signifikantního pro učení dospělých, tj. zkušenost, jeho formulace byly příliš slabé, nezaložené na zjištěných extenzivní výzkumné práce, a ani nešlo o komplexní obrázek učení dospělých. Rozhodně nešlo o psychologickou analýzu učebního procesu – nepopisoval, proč jsou specifické aspekty zkušenosti významné, ani nevytvářel učební postup pro dospělého, takže některá tvrzení, která pro andragogiku Knowles formuloval, se nyní zdají být spíše nedůvěryhodná. Není tedy překvapením, že ve svých pozdějších pracích postuloval méně všezahrnujících tvrzení pro svou koncepci, ani že mnoho badatelů je k této

koncepti spíše kritických. Například Day a Baskett došli k závěru, že: „Andragogika není teorie učení dospělých, ale je to edukační ideologie, která má kořeny v paradigmatu učení a výuky založených na kladení otázek – a za takovou by měla být považována... Není vždy tím nejvhodnějším, anebo tím nejefektivnějším nástrojem vzdělávání. Tato distinkce mezi andragogikou a pedagogikou je založena na neadekvátním pojetí pedagogiky.“ (Day a Baskett 1982, s. 150).

Tennant (1986, s. 113–122), který píše z psychologických pozic, také odmítl mnoho Knowlesových argumentů, ačkoli neodmítl myšlenky individuální autonomie, které představují základ mnohých Knowlesových děl. Navzdory koncepčním slabinám a mnoha kritikám namířeným na tento koncept, se andragogika stala populárním termínem ve vzdělávání dospělých. Jaké jsou tedy silné stránky této formulace, které vyústily v to, že získala podporu? Day a Baskett (1982) pravděpodobně jednu z nich odhalili, když tvrdili, že je to edukační ideologií, jelikož očividně je humanistická a liberální, což naplnilo často vyjadřovaná přesvědčení mezi vzdělavateli dospělých. Dále se koncept andragogiky zaměřoval na sebeřízeného učícího se a zdůrazňoval pozici osobnosti v učebním procesu, což je obojí pro teorii učení velmi významné. Jedním ze zneklidňujících momentů na termínu andragogika bylo to, že díky obrovské popularitě v USA a Západní Evropě 80. let 20. století, je stále nekriticky přijímán v dalších zemích – obzvláště v nově vznikajících státech východní Evropy na počátku 21. století (mimo jiné jde o země bývalé Jugoslávie) a dochází k tomu bez jakékoli vazby na širší diskuse a často bez vazby na dlouhou historii tohoto konceptu. Navíc koncept vznikl v historickém období 20. století, které L. C. Martin (1981) charakterizoval jako romantické, kdy byla zdůrazňována hodnota individua a kdy hranice institucí ve společnosti byly nejasné. Toto pojetí institucionálních hranic vedlo k rostoucímu důrazu na integrovaný přístup k akademickým studiím a k širšímu přijetí ideologického vnímání progresivního vzdělávání. Popularita konceptu andragogiky v 80. letech samozřejmě odráží fakt, že vzdělávání dospělých, které se diferencovalo od školního vzdělávání, potřebovalo symbol, a tak možná slouží stejnému účelu jinde ve světě. Knowlesovo kladení důrazu na sebeřízení vyústilo v jeho knize (Knowles 1986) zabývající se kontrakty v učení, která předpokládala jejich značný význam v mnoha kruzích. Kontrakt v učení je uzavírán mezi učitelem a učícím se k tomu, aby učící se zpracoval určené úkoly k zadanému datu. Na tutoriálu, který kontraktu předchází, může být také diskuse o tom, jak má být úkol proveden, se kterými experty je třeba konzultovat, jak by měl být úkol prezentován a také úroveň, které má být dosaženo. Tato výuková a učební metoda nabyla v některých sektorech vzdělávání dospělých značné popularity pravděpodobně proto, že posiluje individuální autonomii, a možná i proto, že se zdá být pro učitele méně časově náročná. Poslední domněnka je ale pravděpodobně v rozporu s realitou dané situace! Z této stručné diskuse můžeme učinit závěr, že i přes výroky často pronášené na její účet, není andragogika přístupem vzdáleným učení dospělých a obsahuje některé elementy teorie zkušenostního učení. Také nejde o teorii výuky dospělých, ačkoli její humanistické perspektivy mohou sloužit jako vodítka přístupům ve výuce dospělých. Je to filosofie? Zřejmě proto, že zahrnuje ideologickou perspektivu, která je jak idealistická, tak humanistická, není překvapení, že pro mnohé je v tomto akceptovatelná. Andragogika také může být využita jako termín, kterým lze vyjádřit podstatu vědění, jež se věnuje vzdělávání dospělých ve stejném smyslu, jako pedagogika může být užívána k popisu podstaty znalostí o vzdělávání dětí. Knowles byl tedy významným praktikem v oblasti vzdělávání dospělých a některé z bodů, které nadnesl, jsou založeny na humanistických ideálech samotného vzdělávání obecně. Je významné, že tyto body jsou od té doby diskutovány v rámci tohoto teoretického kontextu, a přestože

andragogika není teorií učení dospělých, její implikace jsou poměrně zásadní pro praxi výuky dospělých.

Jack Mezirow. Dílo Mezirowa, které se týká transformativního učení, je v USA známo již více než 20 let, ačkoli jinde není nijak zvlášť využíváno. Mezirow (1977, 1981) vychází z hledu do mnoha uznávaných disciplín, které originálním způsobem syntetizuje. V této části sumarizujeme některé z jeho myšlenek, přestože zaměření jeho práce se v mnoha posledních letech změnilo, když se intenzivně věnoval vytvoření komplexnější teorii učení. Jeho rané dílo bude analyzováno jako první a následně je uvedena zmínka o jeho současnějších publikacích.

Mezirow vychází z předpokladu, že každý člověk má konstrukce reality, které jsou závislé na posilování z různých zdrojů v sociokulturním světě. Tyto konstrukce reality nazývá „perspektivami“ a poznamenává, že k jejich transformaci dochází, když jedincovy perspektivy nejsou v rovnováze s jeho zkušenostmi. V takové situaci „rozpojení“ (perspektivy od zkušenosti, pozn. KT) je jedincova konstrukce reality transformována jakožto výsledek reflexe zkušenosti a dochází k organizování nových strategií žití, jakožto výsledku vyhodnocení situace jedincem. Mezirow poznamenává, že období, kdy k tomuto dochází, jsou životní krize a dospívá k uzávěru, ve kterém se svými vlastními pozorováními shoduje s pozorováním Aslaniana a Brickella (1980), kteří objevili, že lidé měli tendenci se v takových obdobích vracet ke studiu. Tudíž jádro Mezirowovy analýzy spočívá v tom, že „perspektiva významů není schopna se nadále vypořádávat s anomáliemi dalších situací a může nastat transformace“ (1977, s. 157). Dále pokračuje až ke zjištění, že učební sekvence se ustálí jako výsledek nesouladné zkušenosti, kterou můžeme rozlišit v učebním cyklu (viz schéma 4.2). V pozdějších pracích rozšiřuje Mezirow tento cyklus tak, že zahrnuje následující kroky:

1. matoucí dilema;
2. sebezkoumání;
3. kritické zhodnocení a dojem odcizení;
4. nespokojenost související se zkušenostmi ostatních;
5. explorační možnosti nových způsobů jednání;
6. budování sebejistoty v nových způsobech chování;
7. plánování průběhu jednání;
8. získávání znalostí za účelem implementace naplánovaného;
9. experimentování s novými rolemi;
10. reintegrace do společnosti.

Schéma Cyklus učení, Mezirow, 1977. Do jaké míry jde opravdu o posloupnost, není jasné, jelikož Mezirow se domnívá, že existují dvě cesty transformace perspektivy – jedna je prudká a druhá postupná. Přesto považuje tyto transformace za „vývojový proces pohybu skrz léta dospělosti směrem k perspektivám významů, které jsou více a více všezahrnující, rozlišující a integrující vůči zkušenosti“ (1977, s. 159). Vystává zde ale množství bodů, které vyžadují dodatečné důkazy, jelikož ne všichni lidé se rozvíjejí na základě svých zkušeností a ani se z nich nezbytně nemusí učit. Navíc, měla by se významová univerza jednotlivců s věkem nezbytně měnit směrem k větší vzájemné podobnosti? A neprobíhají tyto procesy také u dětí? Je to právě tento pohyb po směru zralosti, který Mezirow považuje za formu emancipatorního učení, a zde silně čerpá z díla Habermase (Mezirow a kol. 1990). Ve svém nejpozdějším díle (Mezirow, 2000:8) klade také důraz na rozdíl mezi instrumentálním a komunikativním učením. Stejně tak použil Habermasovu třetí doménu – emancipaci, která je dle Mezirowa odvozena z „libidozních tlaků, institucionálních tlaků a tlaků prostředí, které limitují naše možnosti a racionální kontrolu nad našimi životy, ale je

považována za danou a za neovlivnitelnými lidmi“ (1981, s. 5). Transformace perspektiv je tak emancipačním procesem stávání se tím, kdo je si kriticky vědom toho, jak a proč si struktura psychokulturních domněnek vynucuje způsob, kterým vidíme sebe sama a své vztahy, rekonstruuje strukturu, aby dovolovala více zahrnující a rozlišující integraci zkušenosti a jednání na základě těchto nových znalostí (Mezirow 1981, s. 5). Až do roku 2000 Mezirow tvrdil, že tento fakt je ve vztahu k oběma – instrumentálnímu i komunikativnímu jednání. V jeho poslední knize je významně více odkazů na emocionální aspekty života než v jeho předchozích dílech, ačkoli jeho (Mezirow 2000, s. 5) definice učení jako „procesu užívání předchozí interpretace ke konstruování nové nebo revidované interpretace významu lidské zkušenosti jakožto vodítka k budoucímu jednání“, klade důraz na kognitivní oblast a je spíše úzká. Tvrdí (2000, s. 19), že učení se vyskytuje ve čtyřech formách: rozpracování existujících referenčních rámců, učení se novým referenčním rámcům, transformace úhlů pohledu, transformace zvyků a názorů.

Mezirow však také tvrdí, že existují různé úrovně reflexe, a specifikoval (1981, s. 12–13) sedm z nich, přičemž o některých tvrdí, že jejich výskyt je pravděpodobnější až v dospělosti:

1. Reflexivita: uvědomování si specifických vjemů, významů, chování.
2. Afektivní reflexivita: uvědomování si toho, jak se jedinec cítí vůči tomu, co si uvědomuje, jak myslí nebo jak se chová.
3. Rozlišovací (diskriminantní) reflexivita: posouzení účinnosti vnímání atd.
4. Kritická reflexivita: tvorba a uvědomování si hodnoty vynesených kritických soudů.
5. Koncepční reflexivita: hodnocení dosahu, v němž se využívají koncepty a s ohledem na jejich adekvátnost vůči kritickým soudům.
6. Psychická reflexivita: porozumění zvyku, kdy jsou vynášeny komplexní soudy založené na omezených informacích.
7. Teoretická reflexivita: uvědomování si, proč je určitá sada perspektiv více či méně významná pro vysvětlení osobní zkušenosti.

Mezirow trvá na tom, že poslední tři se s vyšší pravděpodobností vyskytují v dospělosti, což je tvrzení, které jej může přivést do stejných obtíží, do kterých se dostal Knowles, když rozlišoval andragogiku a pedagogiku. Nicméně poslední (úroveň reflexe, pozn. KT) považuje za poměrně kruciólní pro transformaci perspektiv. Teprve v roce 1991 Mezirow spojil několik myšlenek, které pak vyjádřil v rámci množství článků a studií v *Transformative Dimensions of Adult Learning* a rozpravoval je v pozdějším díle *Learning as Transformation* (Mezirow 2000). V obou těchto publikacích se snažil syntetizovat perspektivy a výzkumy z různých akademických disciplín, aby ukázal, jak se dospělí učí. V první z nich předpokládal, že učení je procesem vytváření významů ze zkušeností jakožto výsledku předchozích znalostí učícího se, takže učení je vlastně nová interpretace zkušenosti, která se za následující roky příliš nezměnila. Pokračoval, aby ukázal, jak lidé vytvářejí význam prostřednictvím mnoha různých způsobů a také analyzoval zkrácené domněnky, které pramení v předchozích zkušenostech. Vytváření významů je důležitým elementem v učení, ačkoli, jak Jarvis poukázal již dříve, omezuje jej pouze do kognitivní oblasti, což je škoda, protože dovednosti, emoce a dokonce smyslové vjemy se také učíme ze zkušenosti. Jde o velmi důležitou studii, přestože není tak unikátní, jak o ní tvrdí vydavatelé na přebalu (viz např. Marton a kol. 1984, jehož práci zdá se Mezirow neznal). Existuje rozhodně úhel pohledu, v němž je jeho dílo velmi podobné dílu fenomenologickému, které bylo diskutováno v předchozí kapitole. Kromě toho v Mezirowově analýze hrají sociální vlivy jen malou roli, navzdory tomu, že sociologové pozdní modernity (Giddens 1990, 1991) toho napsali mnoho, co mohlo jeho analýzu obohatit. Mezirow také přijal některé s centrálních principů Habermasovy teorie komunikativního jednání, aniž by úplně analyzoval akademickou diskusi, kterou toto dílo vyvolalo. Přesto je jeho přístup významným přínosem pro současnou literaturu zabývající se vzděláváním dospělých.

Carl Rogers je posledním teoretikem, který bude v této kapitole probrán. Jedná se o humanistického psychologa, který aplikoval svůj psychologický přístup do oblasti vzdělávání a učení. S ohledem na jeho teoretickou perspektivu není překvapující Rogersův důraz kladený na sebeaktualizaci učícího se a na argument (1969), že konečným cílem vzdělávání je plně rozvinutá osobnost. Tato orientace vychází z Rogersovy pozice terapeuta a rozlišování mezi vzděláváním a terapií je v jeho textech občas nejasné. Je zřejmé, že využívá terapeutické techniky ke vzdělávacím účelům. Na jeho spojení takových dvou rozdílných aktivit upozorňuje Srinivasanino pojednání (1977, s. 72–74) na téma kutikulárních rozdílů mezi sebeaktualizujícím vzděláváním a vzděláváním orientovaným na problém. Rozdíly jsou: emocionální vs. intelektuální, zahrnující vzdělávací skupinu, která rozvíjí své vlastní kurikulum vs. identifikace významného předmětu zájmu, plánování učebních zážitků tak, že učící se mohou přehodnotit svoje pocity vs. vystavení učení okolo problému, podpora aktivního učení vs. využívání připravených učebních lekcí, využívání nejrůznějších audio-vizuálních přístupů vs. standardizované tištěné materiály a skupinová diskuse, využívání skupinové spontaneity vs. využívání textu programovaného učení, decentralizování vzdělávacích příležitostí vs. formální vzdělávací předpisy, participativní techniky vs. vyučování, hodnocení osobního růstu vs. hodnocení zisků z učení. Je zcela zřejmé, že Srinivasan názorově polarizovala ony rozdíly, nicméně mnoho z teoretiků probíraných v této kapitole by zdůraznilo významnost některých prvně jmenovaných prvků dichotomie jako významných aspektů svého chápání vzdělávání. Rogers by jistě neformuloval ony rozdíly způsobem, kterým to učinila Srinivasan, leč ona se pokusila objasnit důležitý pojmový problém. Rogers a Knowles si jsou velmi podobní svým důrazem na osobnost (self) a na potřebu seberozvoje a sebeřízení. Knowles samozřejmě uznává svůj dluh vůči Rogersovi. Knowles (1980a:29-33) specifikuje patnáct různých dimenzí zrání (maturace) a považuje zralost za jeden z cílů vzdělávání. Je třeba připomenout, že stejně jako Rogers a Knowles, také i Mezirow se zajímal o proces maturace učícího se a vidíme tedy, že pro mnoho teoretiků právě toto hraje významnou roli ve vzdělávání dospělých.

Shrnutí. V této kapitole bylo stručně prozkoumáno dílo pěti hlavních teoretiků a to za účelem osvětlit některé podobnosti a rozdíly mezi nimi. Freire i Mezirow považují sociokulturní prostředí za obecně významný faktor procesu učení, což je vidět na modelech prezentovaných výše, ačkoliv každý z nich zachází s kulturou jinak: Freire pracuje s modelem společnosti o dvou kulturách, zatímco Mezirow se spokojuje s tím, že považuje kulturu za spíše statickou a homogenní. Proces reflexe hraje významnou roli v pracích mnoha teoretiků, jelikož jsou si vědomi faktu, že lidské bytosti jsou schopné třídit a hodnotit vnější podněty, které získávají ze zkušeností. Zkušenostní učení je centrální pojem pro úvahy všech těchto autorů, jelikož si jsou vědomi faktu, že dospělý se učí mnohem efektivněji, pokud je učební proces reakcí na jeho problém nebo potřebu. Všichni jmenovaní autoři mimo Gagného kladli jednoznačný důraz na self. Ačkoli je nejjasněji formulován slovy Knowlese a Rogerse, vždy odráží humanistické zaměření vzdělávání dospělých. Mnohem diskutabilnějším bodem je, zda by měly být cíle vzdělávání specifikovány v pojmech vývoje učícího se, protože v takovém případě by úspěch vzdělávacího procesu byl posuzován prostřednictvím mimovzdělávacích kritérií. Nedostatečně je v některých případech zdůrazňována kognitivní dimenze procesu učení, zatímco v jiných případech jsou nedostatečně zapojovány do hry praktická a emocionální dimenze. Důraz kladený na skutečnost, že různí autoři pracují s různými elementy učení, ukazuje na potřebu komplexnější a integrativnější teorie učení podobné spíše té uvedené v předchozích částech této knihy. Většina teoretiků se zaměřila na lidskou potřebu učit se, přičemž Rogers byl z nich v tomto nejexplicitnější, když tvrdil, že učení je elementární pro humanitu, ale žádný z nich se nesnažil zapracovat tento poznatek do komplexní teorie učení. Mezirow a Knowles

sice rozvinuli komplexní teoretickou perspektivu, ale Knowlesův andragogický přístup zdá se dosáhl statusu teorie, aniž by byl systematicky propracován. Ve všech případech existují podobnosti s modelem, který byl formulován v této studii, ale v každém z nich teoretici zdůrazňovali ty prvky, které byly ústřední pro jejich vlastní zájmy, takže přirozeně zde existují také body, ve kterých se s oním modelem rozcházejí. Učení by mohlo být v rámci této kapitoly více odlišováno od vyučování, ale je obtížné zachytit takové rozdíly v rámci zkoumání děl ostatních autorů. Zatímco koncepčně může být učení od výuky odlišeno poměrně snadno, je mnohem těžší učinit tak v praxi. Právě proto budou následující dvě kapitoly pojednávat o výuce dospělých.

Kapitola 5. Učitelé se v současné době realizují v mnoha různých rolích. Jarvis je rozděluje na dvě skupiny (s. 141): skupina 1 = učitel/facilitátor, asistent výuky, supervizor, trenér/kouč, mentor, rádce/poradce, administrátor, hodnotitel. Skupina 2 = výzkumník, trenér učitelů/trenérů, autor učebních materiálů, plánovač programu/kurikula, tvůrci vzdělávací politiky, administrátoři programů, technický personál v programech, konzultanti a evaluátoři, maloobchodník/obchodník. Podmínky učení a přístupy k výuce (s. 142–148) – styly a metody výuky (souhrnná tabulka na s. 144–145). Procesy výuky (s. 148–156): didaktická výuka (s. 148–151), sokratické vyučování (s. 151–152), učební a výukový cyklus (stejně schéma jako v prvním vydání) + (s. 152–153). Facilitativní výuka (s. 153–156). Metody výuky (s. 156–185): metody v centru s učitelem (demonstrace, řízená diskuse, kontrolovaná diskuse, lektorovaná diskuse, přednáška, mentoring – ten má různé funkce, např. podpora, výzva, vize, s. 163; tutoriál). Metody v centru se studentem – skupinové (brainstorming, buzz-groups, debaty, akvárium, skupinová diskuse, interview, poslech a pozorování, panel, učení založené na problému, projektové a případové studie, hraní rolí, simulace a hry, seminář, snowballing, terapeutické skupiny, návštěvy, cesty, výlety do praxe, workshopy, učení založené na práci. Metody v centru se studentem – individuální (hodnocení, učení za pomoci počítače, smluvní učení, zkušenostní učení, personalizované systémy instruování, praktika, osobní tutoriály, sebe řízené učení. Pomůcky pro výuku: tabulka, s. 186.

Kapitola 6. Před samotným rozbořem teorií Brunera, Deweye, Illicha, Freireho, Knowlese (jako v prvním vydání) předchází obecnější pojednání o výuce dospělých (s. 189). Lidský proces výuky (s. 189–206): výuka – umění a věda (s. 189–190), pojem výuky (s. 190–191), výuka jako technologie (s. 191–194), umění výuky (s. 195–196). Výuka a učení: transakce nebo morální interakce? (s. 196–206): sebezáměr v transakci mezi učitelem a učícím se (s. 197–199), učitel a učící se ve vztahu (s. 199–202), etické výstupy pojetí vztahu učitelů a učících se (s. 202–206). S. 206–215 – teoretici.

Kapitola 7. Jarvisova kniha se v úvodu věnovala pojednání o globalizaci a bylo zdůrazněné, že jedním z jejích hnacích motorů je rozvoj moderních technologií. Nepřekvapí tedy, že i vzdělávací systémy byly ovlivněny touto substrukturou světa. Téměř všechny formy vzdělávání se mění s ohledem na širší sociální tlaky a také distanční vzdělávání narostlo na své popularitě. Britská Open University se pak zasloužila o popularizaci univerzitního distančního vzdělávání. Tato kapitola proto zkoumá povahu distančního vzdělávání/učení, způsoby, kterými se rozvíjí a také zkoumá některé postupy distančního vzdělávání v soudobé společnosti (s. 218). Povaha distančního vzdělávání a učení (s. 218–223): distance v času a prostoru (s. 221–222), odsazené mechanismy a expertní systémy (s. 222), reflexivní učení (s. 222–223), individuace (s. 223). Pokračující rozvoj distančního vzdělávání (s. 224–227): rozvinutý kapitalismus (s. 224–225), informační technologie (s. 226–227). Současné postupy (s. 227–229): dle Peterse (2002) existuje sedm různých přístupů k distančnímu vzdělávání (s. 227), Čínská otevřená univerzita (s. 227). **Závěr** (s. 229): distanční vzdělávání posiluje svůj význam, je vnímáno jako důležité mezinárodními

organizacemi a jako způsob, kterým může první svět pomoci tomu třetímu. Teprve nedávno se začali o tento fenomén zajímat také teoretici. Hranice mezi soukromým a veřejným světem se začínají posouvat také spolu s rostoucím zájmem lidí o učení. Otto Peters (2002): *Distance Education in Transition*.

Kapitola 8. Vzdělání se stalo tržním zbožím, stejným jako jiné typy zboží a vzdělávací instituce se stávají podobné komerčním organizacím, proto se objevuje také více komerčních metod hodnocení a evaluace. Vzdělávací organizace jsou nuceny vyhledávat nové trhy, což vedlo k tomu, že se staly více soutěživé a flexibilní, a následně k další expanzi kontinuálního odborného vzdělávání (s. 230). Vzdělávací instituce začínají využívat reklamu (s. 231).

Hodnocení práce učících se – Jarvis zde zkoumá povahu hodnocení, důvody hodnocení, a některé jeho typy (s. 232–236): povaha hodnocení (s. 232–234), důvody hodnocení (s. 234–235), typy hodnocení (s. 235–236): total quality management (s. 235–236). Strana 236 – tabulka typů hodnocení: formativní, sumativní, kontinuální, analytické, globální, sebehodnocení, peer – hodnocení, spolupracovníci.

Certifikáty a kredity (s. 236–243): akumulace kreditů a jejich transfer, kvalita (s. 241–243).

Kapitola 9. Pojmy kurikulum – program – design vzdělávání (viz první vydání). ...V minulosti se otázky vzdělávání dospělých zaměřovaly na témata, o kterých už tato kniha hovořila, avšak bez adekvátního důrazu na teorii kurikula, pravděpodobně pro jeho neformální podobu (s. 244). Studia v teorii kurikula (s. 244–273): pojem kurikula (s. 245–257): historický pohled na teorii kurikula (s. 246–250), klasický a romantický model kurikula, Lawton (s. 250–256). Prvky plánování kurikula (s. 257–273): filosofické faktory (s. 259–260), sociologické faktory (s. 260), faktory sociální politiky (s. 260–261), vnímané požadavky (s. 261–262), psychologické faktory (s. 262–263), zdroje (s. 263–264), inzerované programy (s. 264–266), skutečná poptávka (s. 266–268), skutečné kurikulum (s. 268–269), evaluace (s. 269), od potřeb k požadavkům – způsob, kterým se změnil jazyk kurikula (s. 269–273). Plánování programu (s. 273–278): klasické (s. 273–276). Hlavní kategorie situace vzdělávacích designů dle Houlea (s. 277), Sumarizace rozhodujících bodů v plánování programů dle Houlea (s. 277). Kritická perspektiva (s. 278).

Kapitola 10. Teorie je často vnímána jako tělo znalostí, které je profesionály považováno za esenciální pro praxi. Role vzdělavatelů se stává stále komplexnější, a tak znalosti nutné k výkonu této role se můžou vztahovat pouze k specializované části celé profesionální role. Rovněž naše vnímání znalostí jako takové se stalo velmi složitým a tak se ptáme na míru, do které je vůbec možné aplikovat teorii do praxe (viz Jarvis 1999, s. 280). Praxe a teorie (s. 280–286): vzdělávání dospělých a celoživotní učení jako pole praxe a studia (s. 281–282), praktické znalosti a informace o praxi (s. 282–286). Výzkum pro praxi (s. 286–290): odborník a akční výzkum (s. 289), vztah mezi teorií, praxí a výzkumem (s. 289–290), vztah mezi výzkumem a politikou (s. 290). Jarvis netvrdí, že kvantitativní výzkum nemá žádnou validitu, jen to, že jeho validita (stejně jako validita kvalitativního výzkumu) je limitována. V čistých vědách je nezbytné měřit a měření, když jsou interpretována experty, nám umožňují vědět více o povaze zkoumaných jevů. V takových praktických oborech jako je vzdělávání dospělých a celoživotní učení, můžeme měřit počet zapsaných, účast ve vybraných formách formálního nebo neformálního učení atd. Měření nám umožňují interpretovat fakta a tyto interpretace snad ovlivní jak vzdělávací politiku, tak praxi. V této souvislosti by se nemělo opominout, že v našich oborech je vždy nezbytná interpretace, tedy kvalitativní rozměr jakkoli dokonale kvantitativního výzkumu, protože význam faktů není na první pohled zřejmý a data potřebují interpretaci proto, aby získala význam a mohla se stát znalostmi. (Jarvis 2004, s. 287).

Kapitola 11. Při prvním vydání této knihy existoval významný zájem na tom, aby vzdělavatelé dospělých získávali odpovídající vzdělání a trénink a Jarvis tuto otázku analyzoval v kontextu profesionalizace jejich zaměstnání. ...Mezitím nastaly významné změny ...a zájem o danou oblast se zmenšil – například posledním vědeckým článkem na toto téma byl text Harropa a Woodocky z roku 1992. ...Nyní, však existuje celoevropský projekt Grundtvig, který se snaží formulovat andragogické kurikulum pro vzdělavatele dospělých, má partnera v UK a dalších mezinárodních organizacích a šíře zájmu o vzdělávání vzdělavatelů dospělých neklesá. Toto téma se vrací i do odborné literatury, včetně této knihy (s. 292). Můžeme tedy vidět, že trénink a kontinuální profesionální rozvoj jsou považovány za esenciální stádia rozvoje znalostní společnosti, což je také indikátor stavu být profesionál nebo procesu profesionalizace. Je důležité, že se tímto fenoménem zabývá také Evropská komise (s. 293). Proces profesionalizace (s. 294–297): pro Jarvise je naprosto zásadní otázkou, zda praktici vzdělávání dospělých byli a jsou profesionálové. Pojem profesionál pro něj znamená minimálně tři významy: ten, kdo je placený za realizaci svých úkolů v zaměstnání; ten, kdo vykonává zaměstnání, které je obecně považováno za profesi; ten, kdo je odborník. Tato otázka byla významná zejména v 70. a 80. letech 20. století (s. 297), proto se následující část věnuje historickému přehledu profesionální přípravy vzdělavatelů dospělých v UK (s. 297–308). Nedávný vývoj profesionální přípravy vzdělavatelů jak v oblasti vzdělávání dospělých, tak celoživotního učení v UK (s. 308–312).

Kapitola 12. Jarvis zde zmiňuje Knowlese, který se v roce 1980 pokusil formulovat zásady koordinace vzdělávání dospělých (s. 313). Sektory poskytování celoživotního učení (s. 315–326): stát (s. 315–316), místní vzdělávací instituce (s. 316–318), univerzity (s. 318–321). Nestátní a jiné organizace (s. 321–325), nezávislé vzdělávací organizace (s. 322–323), internátní školy (s. 323), univerzita třetího věku (s. 324), dělnická vzdělávací asociace (s. 324–325), ženský institut (s. 325). Byznys a průmysl (s. 325–326). Některé aspekty vývoje v celoživotním učení v UK (s. 326–335): přístup (s. 327–328), základní vzdělávání dospělých – problematika negramotnosti dospělých v UK (s. 328–330), služby průvodce vzděláváním pro dospělé (s. 330–331), před důchodové a post důchodové vzdělávání (s. 331–333), sebeřízené učení, média a World Wide Web (s. 333–335). Organizace zapojené do celoživotního učení a vzdělávání dospělých (s. 335–338). Asociace vzdělávacích center (s. 335–336), národní institut kontinuálního vzdělávání dospělých (s. 336–337), SCUTREA (s. 337), UACE (s. 337), Evropské asociace (s. 337–338).

Towards a Comprehensive Theory of Human Learning

London: Routledge, 2006. (první díl trilogie).

S růstem zájmu o teorie celoživotního učení nikoli pouze ve společnosti, ale také jako o oblast seriózních akademických studií, vzniká potřeba zevrubné a kritické studie tohoto fenoménu. Tato destilace díla Petera Jarvise na takovou potřebu reaguje a studuje procesy, které jsou součástí lidského učení od narození do vysokého věku a posouvá tuto oblast zájmu směrem kupředu od dřívějších nesystematických a převážně psychologických studií. Místo toho Jarvis tvrdí, že učení je existenciální a proto jeho studium musí být komplexní a interdisciplinární.

Výsledkem je obří krok kupředu k vybudování komplexní a integrální teorie toho, jak se lidské bytosti učí, který bere v úvahu existující teorie, aby zjistil, zda jsou v souladu s komplexnějším modelem. Aplikující svůj odborný analytický přístup k tomuto rozsáhlému tématu, Jarvis detailně zkoumá:

- učení v sociálním kontextu,
- transformaci zkušeností,

- výstupy učení,
- učení a jednání,
- kognitivní teorie,
- emoce a učení,
- zkušeností učení.

Obsah:

Část I Lidské učení

1 Filosofické perspektivy lidského učení

Některé související principy existencialismu

Učení o lidském učení

Současné chápání procesů lidského učení

Typy učení

2 Je to osoba, kdo se učí

Vztah těla a mysli

Tělo

Mysl

Já a identita

Osoba

3 Učení v sociálním kontextu

Povaha životního světa

Kultura

Prostor

Čas

4 Zkušenost – ze které se učíme

Povaha zkušenosti

Rozšíření našeho vnímání zkušenosti

5 Transformace zkušeností

Kognitivní dimenze

Typy myšlení

Styly myšlení

Emoce a jednání

6 Osoba: měnící se a stávající se zkušenější

Výsledky učení: být a stávat se osobou

Ostatní výstupy učení

7 Celoživotní učení

K teorii celoživotního učení

Celoživotní učení: výběr prací současných akademiků

Ke komparativní perspektivě

Část II Ke komplexní teorii

8 Učení a jednání

Behaviorismus

Sociální učení

Akční učení

9 Kognitivní teorie

Konfuciánská filosofie

Gestalt teorie
Teoretici kognitivního vývoje
Lev Vygotsky
Yrjö Engeström
Ferenc Marton a kolegové
Robert Gagné
C. Argyris a D Schön
Jack Mezirow
Danny Wildermeersch

10 Emoce a učení

Mozek a mysl
Vývoj osobnosti ve vztazích
Čas
Motivace a rozpojení
Zkušenost
Myšlení a jednání
Výsledky učení – zkušenější osoba
Neučení

11 Zkušenostní učení

John Dewey
Svoboda k učení – Carl Rogers
Andragogika jako zkušenostní učení – Malcolm Knowles
David Kolb
David Baud
Edward Cell a učení se učit ze zkušenosti
Weil a McGill – čtyři vesnice

12 Ke komplexní teorii lidského učení?

Osoba-ve-světě
Učení a osoba
Zkušenost a její transformace
Komplexní teorie?

Úvod. Tato kniha je o bytí, stávání se a učení napříč celým životem, je pokusem o studium lidského učení. Je to pokus o komplexní postižení lidského učení, nabízí teorii lidského učení, a to v prvních 7 kapitolách – jedná se o pokus posunout studium učení z úzkého psychologizujícího pojetí do širokého interdisciplinárního vnímání bytí člověka ve světě a učení se být osobou ve společnosti. Učení je hnací silou, která je kombinována s „motory“ těla a dohromady nás činí tím, co jsme – učícími se bytostmi. Z tohoto východiska vyplývá, že je možné vnímat všechny teorie učení v rámci jediného komplexního rámce, proto ve druhé části knihy Jarvis tyto teorie zkoumá. Závěrem knihy je zjištění, že ačkoli jsme schopni zjistit o lidském učení velmi mnoho, nejsme schopni formulovat vyčerpávající teorii⁴².

⁴² [online] Dostupné z:

http://books.google.cz/books?id=HxKIOPzHEd8C&pg=PT11&dq=Training+Adult+Educators+in+Western+Europe&hl=cs&sa=X&ei=_mJRUub5F-n74QSm5YDYDA&ved=0CGgQ6AEwBg#v=onepage&q=Training%20Adult%20Educators%20in%20Western%20Europe&f=false

Lidské učení. V prvním svazku této trilogie (Jarvis 2006) jsme se zaměřili na širokou škálu teorií lidského učení z hlediska poměrně komplexní teorie, kterou jsem vytvořil během dvou desetiletí, strávených studiem lidského učení. Teorie učení není spojována pouze s tím, co se naučíme, ale týká se samotného lidského žití – je to zároveň experimentální a existenciální. Přijali jsme náhled zejména filozofický a psychologický, ačkoli jsme se během studia smířili s faktem, že člověk žije ve společnosti a jeho učení je ovlivněno sociálními tlaky, které zažívá. Učení samo o sobě bylo definováno jako „kombinace procesů v člověku jako celku – v těle (genetický, fyzický a biologický) a v mysli (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, emoce, víra a smysly)- kdy daná osoba prožívá společenské situace, jejíž vnímaný obsah se poté kognitivně, emočně a prakticky (či jakoukoli kombinací) přemění a integruje do dané individuální biografie, což má za následek změněnou (či více zkušenou) osobu“.

Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives

London: Routledge, 2007. (2. díl trilogie). 256 stran. Tato kniha kriticky hodnotí učení, které je získáváno a poskytováno v rámci učící se společnosti, a nabízí detailní sociologickou analýzu vznikající role celoživotního učení s příklady z celého světa. Rozdělena do 3 částí kniha:

- pohlíží na vývoj znalostní ekonomiky
- nabízí kritiku celoživotního učení a učící se společnosti
- zaměřuje se na měnění se povahu výzkumu ve znalostní společnosti.

Autor zkoumá, jak se celoživotní učení a učící se společnost staly sociálními fenomény napříč zeměkoulí. Tvrdí, že hnací síly globalizace radikálně mění celoživotní učení, a ukazuje, že vzdělávání/učení dospělých získalo mainstreamové postavení zejména díky těmto globálním změnám a skutečnosti, že učení začalo být více orientováno do oblasti práce⁴³.

Obsah:

Seznam tabulek a grafů, O autorovi, Předmluva a poděkování

1. Celoživotní učení v sociálním kontextu:

- a) Teorie celoživotního učení.
- b) Sociální proces učení.
- c) Lidské učení v rámci mocenských vztahů.
- d) Sociologické teorie a učení.

2. Lidské učení v rámci strukturálního kontextu:

- a) Učení v sociálním kontextu.
- b) Struktura a jednání.

3. Lidské učení v globálním kontextu:

- a) Sociální změna.
- b) Globalizace.
- c) Faktory přispívající ke globalizaci.
- d) Proces globalizace.
- e) Faktory ovlivňující proces globalizace.

4. Výsledky globalizačního procesu:

- a) Výsledky globalizace.
- b) Regulátory a odolnost vůči globalizaci.

⁴³ [online] Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=i9yBQeijZugC&hl=cs&source=gbs_similarbooks

- c) Od vzdělávání dospělých k celoživotnímu učení.
 - d) Celoživotní učení a globalizace.
5. Informační a znalostní společnost:
- a) Informační společnost.
 - b) Znalostní společnost.
6. Učící se společnost:
- a) Pojem učení.
 - b) Učící se společnost.
 - c) Učící se organizace.
 - d) Učící se město/region.
7. Celoživotní učení:
- a) Nové sociální hnutí.
 - b) Celoživotní učení jako zboží.
 - c) Celoživotní učení (rekurentní vzdělávání).
 - d) Hodnota celoživotního učení.
 - e) Celoživotní učení a životní cyklus.
 - f) Učení a demokracie.
8. Učení v celé šíři života (*life-wide learning*):
- a) Individuální učení v každodenním životě.
 - b) Učení v praktických společenstvích.
 - c) Učení na pracovišti.
 - d) Sociální a osobní identita.
9. Účastníci celoživotního učení: učitelé a studenti:
- a) Učitelé dospělých.
 - b) Učící se a celoživotní učení.
10. Mění se povaha výzkumu:
- a) Výzkum a politika.
 - b) Výzkum a učení.
 - c) Praxe výzkumu.
11. Politika, praxe a funkce:
- a) Politika celoživotního učení a učící se společnost.
 - b) Praxe celoživotního učení a učící se společnost.
 - c) Některé funkce celoživotního učení.
12. Potřeba učící se společnosti a celoživotního učení.

Apendix:

Nekonečné sny, nekonečný růst, nekonečné učení – výzvy globalizace v konečném světě:

- a) Nekonečné sny – náboženské, politické a ekonomické utopie.
- b) Nekonečný růst a výzvy globalizace.
- c) Nekonečné učení.

V tomto svazku ...ze sociologické perspektivy zkušeně zkoumá, jakým způsobem se celoživotní učení a vzdělanostní společnost staly globálně sociálními jevy. Hnací síla globalizace radikálně mění celoživotní učení... vzdělávání/učení dospělých se dostalo do běžného povědomí pouze díky globálním změnám a faktu, že se učení stalo více zaměřené na práci. ...učení, které je požadováno a poskytováno ve vzdělanostní společnosti a zajišťuje podrobnou sociologickou analýzu vznikající role celoživotního učení s příklady z celého světa. Tři jasné části knihy: sleduje vývoj znalostní

ekonomiky, poskytuje kritiku celoživotního učení a vzdělanostní společnosti, zaměřuje se na měnící charakter výzkumu ve vzdělanostní společnosti. Druhý svazek této trilogie pomůže čtenáři porozumět sociálnímu kontextu, ve kterém se naše učení objevuje tím, že ho zkoumá nejen z hlediska „žitého světa“, ale také v mnohem širším globálním kontextu. Jarvis ve vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání.

O autorovi. Profesorem dalšího vzdělávání na univerzitě v Surrey a přidružený profesor vzdělávání dospělých na univerzitě v Georgii ve Spojených státech. Udělena profesura *cum laudis* na univerzitě v Pécs v Maďarsku. Čestný doktorát helsinskou univerzitou, členem Královské umělecké společnosti, cena *Cyril O. Houle World Award for Literature in Adult Education*; členství v Japonské společnosti pro propagaci vědy na tokijské univerzitě. V Mezinárodní síni slávy vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání ve Spojených státech, cena Comenius Mezinárodní ESVA nadace; čestný prezident Britského sdružení pro mezinárodní a komparativní vzdělávání v letech 1999–2000.

Předmluva. Tento svazek začíná stejným filozofickým náhledem, ale zaměřuje se spíše na sociologický pohled na učení, s odkazy na politiku a ekonomiku a odráží starší pojednání, které jsem sepsal (Jarvis 1985), když jsem studoval sociologické hlediska vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání. Jedním ze záměrů této knihy je rozvinout kritický přístup k celoživotnímu učení z hlediska sociologie. Také odkazuje na teorii politiky a v tomto smyslu také staví na myšlenkách, obsažených ve vydané sbírce *Lidské učení: holistický pohled*.

Je nutné přijmout multidisciplinární náhled a tato domněnka je také základem této trilogie o celoživotním učení a vzdělanostní společnosti. V posledním svazku této trilogie chci dosáhnout *Za vzdělanostní společnost*, přestože by se tento titul mohl během příštího roku trochu změnit. Kapitola 12 a Přílohy naznačují mé myšlenky pro Svazek 3. V jistém smyslu tato kniha shromažďuje většinu mého chápání věci.

Kapitola 1. Pro zkoumání sociologie celoživotního učení je důležité vrátit se k předchozímu argumentu a umístit individuálního studenta do společenského kontextu... první část této kapitoly se vrací k teorii učení, převzatou v Svazku 1 a vysvětluje, jakým způsobem může být sociologický náhled použit k interpretaci stejného materiálu. ...společenské procesy učení; podstatu síly společnosti a způsob, jakým se dotýká lidského učení ... vyzdvihuje napětí mezi společenským souladem a individualismem a tím se vrátí zpátky ke krátké diskuzi na téma autentičnosti a autonomie, které se objevují v rámci teorie učení ve Svazku 1. (s. 1). Přeměna pocitů: počáteční a nereflexivní učení (s. 2).

Kapitola 2. Jeho třetí svazek se výhradně zaměřil na sociologické důsledky učení, které zkoumal z hlediska kultury, socializace, vštěpování názorů, vymývání mozku, času a prostoru. ...vrátit se tady k této kapitole, abychom mohli dál pokládat základy budoucí analýzy (s. 21).

Společnost (s. 23–24), Kultura (s. 24–25), Primární socializace (s. 25–28), Sekundární socializace (s. 28–32), Vymývání mozku a vštěpování názorů, Struktura a jednání (s. 32–35).

Kapitola 3. Globalizace je sama o sobě o společenské změně a proto se v první části této kapitoly zaměříme na síly společenské změny, a potom se podíváme na teorie o globalizaci a vytvoříme model procesu (s. 36) Bauman (s. 45) Substruktura; Vícevrstvá superstruktura; Globální model společnosti (s. 46).

Ekonomická/technologická/americká politická substruktura; Mezinárodní; Národní; Regionální/ /místní; Individuální/organizační; Vícevrstvý model společnosti (s. 47).

Kapitola 4. Pokud by substruktura vždy stanovovala formu superstruktury, existovala by absolutní standardizace, ta se ovšem neobjevila. ...vlády vyhledávají možnosti, jak přilákat kapitál, aby

se jejich vlastní země obohatily, a když tento proces jednou začne, je díky jejich společnému základu velká šance, že dojde k standardizaci mezi zeměmi v superstruktuře... jsme si vždy vědomi kulturních rozdílů.

...lidé, kteří bojují za zachování kulturní rozmanitosti a kteří hledají možnosti, jak se aktivními manifestacemi vzepřít globalizaci... národní vládní politika jen zřídka nezaujatě upevňuje celosvětový nátlak, spíše se snaží ho pozměnit či mu nějakým způsobem zabránit... některé výsledky globalizace a poté se podíváme na způsob, jakým Spojené státy zkusily regulovat volný trh a jak se dokonce ubránily některým globalizačním tendencím ... vládní instrukce jsou mnohem obširnější než ty z globálních korporací, a proto je díky jejich odlišným politikám a ideologiím nevyhnutelným výsledkem rozdílnost, i přes to, že budou vždy uznávat často skrytou moc substruktur... jak proces globalizace ovlivňuje vzdělávání (s. 54).

Výsledky globalizace (s. 54–61): Ekonomické; Technologie a informační technologie; Kultura; Ekologické; *Rekurentní vzdělávání; Další vzdělávání; Rozvoj lidských zdrojů* (s. 65); Schultz.

Komunitní vzdělávání; Celoživotní vzdělávání (s. 66); *Celoživotní učení* (s. 67); *Celoživotní učení a globalizace; Na mezinárodní úrovni* (s. 68); *Na národní úrovni* (s. 71).

Kapitola 5. Informační společnost a vědomostní společnost je pro pochopení celoživotního učení a vzdělanostní společnosti důležité rozumět oběma. Zatímco já je zde rozlišuji, jsou často v některé literatuře zaměňovány, přičemž se není čemu divit, protože se týkají naprosto stejných společností. UNESCO dává nicméně jasně najevo, že nejsou stejné: V dnešní době, kdy jsme svědky příchodu globální informační společnosti, ve které technologie zvyšují množství dostupných informací a rychlost jejich přenosu mimo všechna očekávání, máme před sebou stále ještě dlouhou cestu, než dosáhneme opravdové vědomostní společnosti

Informační společnosti se myslí ty společnosti, které využívají moderní technologie k přenosu znalostí, a vědomostní společnost je ta, která využívá vědomostí jako hlavního zdroje ve výrobě zboží a služeb... informační společnosti jako ty společnosti, které *využívají moderní technologie k předání znalostí (informací) v rámci nebo mezi společnostmi*, zatímco vědomostní společnosti jsou ty společnosti, které *využívají specifické formy vědomostí, aby fungovaly a produkovaly komodity*, takže potom není překvapením, že je termín *znalostní ekonomie* často používán. Měli bychom poznamenat, že když jednou zobjektívizujeme tyto dva koncepty, tak jak je tomu třeba v sociologické analýze, přijdeme o vlastní princip znalosti jako něčeho naučeného a myšlenky mezilidské interakce v procesu výměny či přenosu znalostí (s. 77). Co ustanovuje vědomosti? Definice znalosti ve slovníku je skoro nevyhnutelně přiřazují k informacím nebo učení, ...fakt je něco, co je ověřeno či je možné být empiricky ověřeno, ale nemusí být za každou cenu naučeno. Nemá smysl, dokud není prostudován, pochopen a žák mu smysl nedá. Data jsou výsledkem šetření, a opět se je ještě nenaučili a neasimilovali je (s. 78). Vědomost je potom výsledkem učení a informace je přenos dat, faktů nebo učení mezi lidmi. Můžeme s nimi zacházet objektivně jen tehdy, když budou zahrnuty v praxi nebo kultuře nějaké společenské skupiny atd. tři způsoby, které umožní, abychom s daty zacházeli jako s vědomostmi: racionální, empirický a pragmatický (s. 78). Lyotardova koncepce: legitimní vědomost musí být performativní v současné společnosti – jinými slovy, musí fungovat! (s. 78). Pragmatismus vyzdvihuje ty typy společnosti, o kterých mluvíme, a globalizační proces, který jsme nastínili v předcházejících kapitolách (s. 78). Zatímco se Lyotard zaměřoval na stav národa, můžeme ho v současné globalizované společnosti nahradit mezinárodními korporacemi (s. 78). Informační společnost (s. 79–85), UNESCO (s. 82), Vědomostní společnost (s. 85–95) – UNESCO.

Kapitola 6. Doposud jsme popsali způsob, kterým globalizace vyústila v myšlenky informační a vědomostní společnosti. ...kontrola vědomostí a informací a způsoby přenosu informací leží v samém středu globální společnosti, a jak moc slouží jako nástroj, podporující kapitál, dokonce až k návrhu, že moc občas slouží opaku mezinárodních dohod a určitě ne vždy ke společnému dobru ...pokud vědomosti podstoupí rychlou změnu, poháněnou potřebou kapitálu produkovat levně a efektivně nové prodejné zboží, potom musíme objevit a naučit se nové vědomosti... univerzity zaujímají důležité místo ve znalostní ekonomice ...musí se naučit nové vědomosti... nová pracovní síla je připravena a mnoho článků již existující pracovní síly se musí zmodernizovat... vzdělanostní společnosti, vzdělanostním organizacím, vzdělanostním městům a vzdělanostním sítím a to jsou témata této kapitoly, kdy ta následující je o samotném celoživotním učení. ...slovo „učení“, které je nepřímou vyjádřené slovem „vědomost“ a „informace“, a proto se mu budeme věnovat zde (s. 96).

UNESCO; vzdělanostní společnost (s. 103); Beck (1992, s. 53) napsal: Riskantní postavení (s. 105), Weber (1947, s. 107). Po tom, co jsme probrali všechny aspekty vzdělanostních organizací, by nebylo správné předpokládat, že vzdělanostní organizace, nebo alespoň ty, které se za vzdělanostní organizace považují, jsou nutně úspěšné v globálním světě (s. 115).

Ne všechny organizace, které se prezentují jako vzdělávací, uspějí a je jasné, že je potřeba větší výzkum z hlediska managementu oproti akademickému světu učení – kromě jiného je potřebný výzkum požadavků jak managementu, tak jejich guru (s. 116). Učící se město/region: Jedním z výsledků globalizace je fakt, že si více uvědomujeme, co je místní – formu glocalizace. (s. 117) Můžeme rozeznat nová společenská hnutí podle čtyř znaků: cíle, sociální podstata, prostředky jednání a organizace (s. 118–121). Sociální kapitál (s. 119).

Kapitola 7. Sociologie lidského učení není jen možným způsobem porozumění učení, ale je způsobem významným ...globalizace vyvíjí tlak ke změně na struktury skoro všech společností, z nichž jeden ze směrů, kterým jsou společnosti posouvány, je znalostní ekonomika, která má sama o sobě zase vliv na vzdělanostní systémy společnosti a také na životní styl členů populace. ...celoživotní učení... smysl, který byl přenesen na vzájemný vztah individuálního učení a rekurentního vzdělávání... tento vzájemný vztah není tak jednoduchý jak se zdá na povrchu, protože jak jsme upozornili, snížení bariér mezi rozdílnými sektory společnosti má za následek velké množství pohledů na učení, které se prolínají. *Life-wide*. Celoživotní učení se stalo novým společenským hnutím, potom se podíváme na celoživotní učení jako na komoditu... podíváme se na rekurentní vzdělávání a jeho vztah k praxi ...budeme zkoumat relevantní typy individuálního vzdělávání jako odpověď na společenskou sílu globalizace ...bude hodnocena hodnota celoživotního učení ...celoživotní učení má demografický aspekt a my se podíváme na učení a stárnutí (s. 122).

Kapitola 8. Všichni žijeme ve svých vlastních světech – náš svět života... Schutz a Luckmann; ne „zásoba předešlých vědomostí“ ale „předešlé učení“, tak, aby obsahovalo dovednosti, postoje, hodnoty, víru atd. (s. 138). Kontinuita je příkazem dne; rapidní společenská změna; již nemůžeme předpokládat, že bude tato realita pokračovat nezměněná; mobilní; Habermas (s. 139). Když jsme ve stavu neučení, o světě věci předpokládáme, čas plyne nedefinovatelným způsobem, který Bergson (1999 [1965]) nazval *durée* (trvání). Pokud se ale objeví nesoulad, začneme čas vnímat – ocitneme se v situaci, ve které můžeme mít epizodickou zkušenost, díky níž může začít učení nebo motivace k naučení se v budoucnu něčeho nového. (s. 140) Individuální učení v každodenním životě; Incidentní učení (s. 140); Sebeřízené učení (s. 141–142); Učení v komunitách v praxi (s. 142–147); Učení na pracovišti (s. 147–151); Sociální a osobní identita (s. 151–154).

Kapitola 9. Tyto změny samozřejmě ovlivnily jak studenty, tak učitele. Zaměstnání učitele dospělých a budeme se dotazovat, zda existuje jedno jediné zaměstnání či profese vzdělavatele dospělých. Tato kapitola je proto rozdělena do dvou sekcí, první se věnuje strukturám zaměstnání učení dospělých a ta druhá nahlíží na zapojení studenta a bariéry tohoto zapojení (s. 156). Učitelé dospělých (s. 156–161); učící se a celoživotní učení (s. 161–164); Vnímané bariéry učení – tabulka s. 164–165 – Zdroje: Beinart a Smith (1998), LaValle a Blake (2001, s. 165). Celoživotní učení stále upevňuje kulturní a sociální rozdělení kapitalistické společnosti, ačkoli otevřenější struktury umožňují některým silně motivovaným osobám – či těm několika, kteří mají specifické (s. 166). Zaměstnání, které ne vždy vyžaduje velké učení, jako tzv. celebrity – se pohybovat v systému a během toho hromadit značné jmění (s. 167).

Kapitola 10. Konkurenceschopnost trhu a snahy zvýšit rentabilitu v globálním hledisku způsobily mnoho změn v podstatě a přenosu vědomostí a také v umístění vzdělávání a výcviku v lidském životě. Podstata samotného výzkumu a tato krátká kapitola sledují některé tyto změny, a bude mít tři části: výzkum a politika, výzkum a učení, výzkum a praxe (s. 168).

Výzkum a učení (s. 171–173) Globální tlak vytvořil situace, které vedly k neočekávaným důsledkům v našem chápání učení ve vzdělanostní společnosti. Tato situace, má za následek velké množství nových výzkumů a naše chápání lidského učení se značně obohatilo, ale tyto situace vedly také k novým přístupům v samotném výzkumu (s. 173).

Kapitola 11. Sleduje efekty globálních tlaků na politiku různých vrstev společnosti... globální podstata není tvořena ani zemí a dokonce ani jednotlivými bytostmi, proto nemůže vytvářet a uskutečnit politiku na globální úrovni... národní a místní stupeň... Tyto společnosti jsou v samém středu moderního kapitalismu... globální tlaky vyvíjejí značný tlak na mezinárodní, národní a místní rovinu, což má za následek formování politiky, která vede ke změnám ve vzdělávání a celoživotním učení, které postupně plní určité funkce ve společnosti.

Politika celoživotního učení a vzdělanostní společnosti (s. 177–186) – Mezinárodní rovina, Národní rovina: Politika celoživotního učení započala po celém světě jako následek snahy o rychlou společenskou změnu, která vycházela z procesu globalizace a poptávky znalostní ekonomiky. Tato politická prohlášení byla formulována na mezinárodní a národní rovině společností na celém světě: jsou vždy obsáhlejší než velmi specifické požadavky globální substruktury, přestože zaměstnatelnost je vždy dominantním cílem celoživotních politických dokumentů, zatímco na národní úrovni se snaží zapojit více občanství, lidské blaho a lidský potenciál. Na místní rovině můžeme vidět novou formu komunitního vzdělávání nebo, použijeme-li současný slovník, komunitního učení (s. 185).

Kapitola 12. Celoživotní učení a vzdělanostní společnost, které v současné době máme, jsou ve velké míře výsledkem moderního kapitalismu. Ale síly substruktury nejsou jedinou příčinou této situace, argument, který zde prezentujeme, není určující... mezinárodní, národní a místní roviny, které se snaží pozměnit tyto síly subkultury tím, že byl formulován určitý politický postup na různých stupních politiky (s. 195). Přidali k cílům zaměstnatelnosti, požadované vlastní podstatou, občanství, sociální inkluzi a osobní zadostiučinění... Podstata a rychlost změny jsou kontrolovány do velké míry strukturou globální substruktury... hodně korporací... soutěž ...nové komodity ...nové formy vědomostí. Nové metody produkce a větší kontrola maloobchodních a reklamních technik znamenají, že změna je rychlá a endemická (s. 195). Je nutné převést nové vědomosti do produkce co nejrychleji je to možné... riskantní společnost (Beck 1992) je vytvořena potřebou ocitnout se v popředí nových zpeněžitelných komodit (s. 195). Vědomost je uzákoněná svou užitečností a proto se výzkum v oblasti nových vědomostí zaměřuje na ty formy, které budou

pokračovat v podpoře produktivního procesu (s. 195–196). Pragmatismus je základní filozofií moderního kapitalismu a trhu a není překvapením, že také odůvodňuje vědomosti, které vedou k produkci komodit, které se prodávají za účelem zisku. Tabulka 12.1. Jak tato forma společnosti funguje ekonomicky a se vytváří bohatství (s. 196). Cyklus (s. 196) ukazuje, jakým způsobem funguje kapitál – v každém cyklu výrobních zdrojů jsou uloženy kapitál a vědomost, a výrobní proces vede k tvorbě a prodeji komodit – z obrátu z prodeje komodit je nějaký kapitál získán zpátky do výrobního procesu nákupem nových zdrojů (surového materiálu, rostlin atd.) a mzdou placenou zaměstnancům. Čím levnější je nakoupený surový materiál, tím nižší jsou mzdy atd., tím nižší budou náklady na výrobu zboží, takže korporace umísťují svou výrobu tam, kde jsou náklady nejlevnější. Pokud je zde nadbytečná pracovní síla, musí se toho nadbytku zbavit, pokud nemusí být spočítány ekologické náklady, nebo je možné se jim vyhnout, zvyšuje se obrát. Je tudíž vidět, že nezaměstnanost v zemích a regionech, ve kterých výroba probíhá, je znakem toho, že je výrobní proces schopný a účinný. Pokud mají země, jejichž přírodní zdroje se používají, rozvojovou ekonomiku, zdroje stojí míň, a pokud je výroba umístěna tam, kde jsou nízké mzdy, pak je systém ještě více výnosný. A toto je základ znalostní ekonomiky. Čím nižší jsou náklady, tím více kapitálu může být v každém cyklu získáno ve formě profitu.

Být – lidmi (s. 198–199). Lidské bytosti nejsou zdroji, jsou lidmi. Neexistuje taková věc jako sociální kapitál, ale přijali jsme pasivně zabránění našeho jazyka – aktivněji: existují lidé, kteří k sobě cítí vztah a nabízejí navázání vztahů s ostatními proto, že chtějí vyjít vstříc vzájemným potřebám a navzájem si obohatit život (s. 199). Dělat – pracovat nebo se lopotit, Vědět, Žít společně, Respektovat svět, Neustále usilovat o typ společnosti, která nabízí celoživotní učení a vzdělanostní společnost (s. 199–202).

Appendix: Nekonečné sny, nekonečný růst, nekonečné učení – výzvy globalizace v konečném světě. Téma této práce je bez ostychu utopické. Dívá se na naděje a strachy, vyprodukované tímto rychle se měnícím světem. Toto je svět globalizace. Beck (1992) například tvrdí, že má globalizace standardizující efekt na svět a já si myslím, že má do určité míry pravdu, ale bylo to dlouho před následky globalizace, kdy jsme si poprvé uvědomili, že jsme svět plný národností, které by měly být sjednocené, a dokonce ještě předtím se náboženští myslitelé a další idealisté zaobírali lidstvem jako celkem. Tato práce pohlíží na budoucnost, ale také přijímá výzvy současnosti. Dívá se na svět, který je plný otázek, ne odpovědí, který je o učení se a ne vzdávání, který je přeměněn (nebo je alespoň v neustálém stavu přeměny), aniž by měl daný cíl. Potřebujeme vize spíše nekonečné, nežli nekonečné množství vizí; nekonečné sny – náboženské, politické a ekonomické utopie, nekonečný růst – výzvy globalizace v konečném světě, nekonečné učení – ale ne organizovanou vzdělanostní společnost, i přes fakt, že napětí utopie je základem některých vzdělávacích teorií (s. 203).

Nekonečné sny – náboženské, politické a ekonomické utopie, Náboženské utopie, Politické utopie, Ekonomické utopie, Nekonečný růst a výzvy globalizace, Moc, Nerovnost a sociální vyloučení, Národní zdroje, Nekonečné učení (s. 204–212). Možná že vyučování a učení se neleží v samotném vzdělávání – ale ve vztazích s Ostatními. Proto se nyní neobracíme k nekonečnému učení, ale k učení se nekonečnu (s. 212).

Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society.

Podtitul: Active Citizenship in a Late Modern Age

London: Routledge, 2008. (třetí díl trilogie). 245 stran. Původně předpokládaný název knihy měl být: *Realising the Learning Society? Nebo Beyond the Learning Society*.

Tato kniha se liší: vytváří kompletně nový pohled na celoživotní učení a učící se společnost a umisťuje je v rámci lidství jako takového. Celou knihou se vine 5 základních témat:

- lidstvo si bylo vždy vědomo nedokonalostí lidské společnosti: v důsledku toho se stále ohlíželo ke své mytologické minulosti a vzhlíželo k utopické budoucnosti, která mohla být náboženská, politická, ekonomická, nebo dokonce vzdělávání, aby našlo něco lepšího;
- celoživotní učení tak, jak jej v současnosti vnímáme je jako dvě strany jedné mince: učíme se, abychom byli pracovníky, kteří produkují, a učíme se mít potřebu konzumovat. Pak hltáme komodity, které produkujeme, zatímco jiní si vezmou zisk;
- jedním z největších paradoxů lidských podmínek je pozice jedince ve skupině / komunitě, nebo na druhou stranu to, jak skupiny umožňují jedincům existovat, spíše než potlačovat individualitu;
- modernita je vadná a typ společnosti, kterou v současnosti máme, kterou na západě nazýváme učící se společností, je v situaci, kdy potřebuje etickou generální opravu v tomto pozdně moderním období;
- existuje potřeba přinést novou perspektivu – současně politickou i etickou – celoživotního učení a učící se společnosti proto, abychom se pokusili pochopit, co se může stát s tou dobrou společností a dobrým životem.

V této knize se Jarvis odborně zabývá otázkami, které vyvstávají z vize učící se společnosti. Kniha uzavírá tvrzení, že jelikož lidské bytosti se stále učí, učící se společnost musí být procesem v rámci nedokončeného projektu lidskosti. Všechny knihy trilogie jsou pro studenty vzdělávání, HRD a učitelství a učení obecně, navíc také akademikům a zájemcům z praxe.

Trilogie *The Lifelong Learning and the Learning Society* tedy zahrnuje:

- *Volume 1: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning, 2006.*
- *Volume 2: Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society, 2007.*
- *Volume 3: Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society, 2008.*

Obsah:

Úvod

1 Celoživotní učení a učící se společnost

Celoživotní učení

K učící se společnosti?

Povaha moci

2 Globální a lokální politika celoživotního učení v rámci znalostní ekonomiky

O obecném modelu sociálních tlaků produkce politiky celoživotního učení

Mezinárodní politická uskupení

Národní politiky

Regionální a lokální odpovědi

Nevládní organizace

3 Duch a hodnoty modernity

Vývoj a využívání vědeckých a technologických znalostí

Individualismus a svoboda

Racionalita a pragmatismus

4 Kapitalismus a společnost

Obchodní kapitalismus a náboženství

- Průmyslový kapitalismus, církve a stát
- Globální kapitál a oslabený stát
- 5 Informační společnost: učit se globální kapitalistické kultuře
 - Globální kapitalistická kultura
 - Informační společnost
 - Celoživotní učení a globální kapitalistická kultura
- 6 Indoktrinace a učící se společnost
 - Indoktrinace, brainwashing a reforma myšlení
 - Indoktrinace a vzdělávání
 - Učení a brainwashing
 - Globální totalismus
- 7 Etika a modernita
 - Povaha etického dobra
 - Stádia morálního vývoje
 - Etické hodnoty a modernita
 - Etika moderní kapitalistické společnosti
- 8 Etika celoživotního učení a učící se společnosti v rámci globální kapitalistické společnosti
 - Celoživotní učení
 - Učící se společnost
 - K dobré učící se společnosti?
- 9 Demokracie a učící se společnost
 - Pojem demokracie
 - Modely demokracie
 - Rawlsova teorie liberální demokracie
 - Demokracie a učící se společnost
- 10 Odložené utopie
 - Pojem Utopia
 - Politické vize Utopia
 - Fatální chyby v moderním ekonomickém myšlení
 - Vzdělávací Utopia: učící se společnost (s. 186-190)
 - Vzdělávání tužeb
- 11 Zpět na začátek!
 - Čas a změna
 - Po ctnostech
 - Agapeistický vztah
 - K ospravedlnění agapé jako univerzálního základu morálky
 - Nová Utopia?
- 12 Revoluce v učení: vize lepší učící se společnosti
 - Communitas, demokracie a učící se společnost
 - Veřejná debata: morálka a politika
 - Proroci, učitelé a učící se

Úvod. Na konci prvního dílu Jarvis konstatoval, že přesto, že je možné formulovat komplexní teorii lidského učení, není možné postihnout celý jeho obraz: pokud bychom mohli, znamenalo by to, že rozumíme celému lidskému bytí, což se neděje. Tato kniha je o individuálním, osobním, lidském učení: proto je současně psychologická a filosofická. Jelikož se lidé stále učí, projekt člověka je

stále neukončený. Trváme, abychom se vyvíjeli. První kapitola stručně shrnuje předchozí dvě knihy, aby rozvinul sociální argument druhého dílu, což je souhra mezi individuálním a sociálním. Ve druhém díle Jarvis formuluje nový model globalizace, a zasadil do něj informační společnost, znalostní společnost a učící se společnost. Ve druhém dílu ukázal, že hnací síly sociální změny pocházejí z globálních substruktur, které zahrnují ekonomické a informačně technologické instituce a podporované vojenskými a politickými mocnostmi USA. ...Jarvis ukazuje, že studium učící se společnosti nemůže abstrahovat od pojednání o moci a jejích držitelích, kteří jsou hlavními hráči v tomto typu společnosti. V tomto díle se věnuje otázkám budoucnosti ve vztahu k učení a lidskému učení a konstatuje, že veškeré budoucí vize jsou jakousi formou utopie. Nicméně i utopické vize mají svou funkci. Hlavní je to, že ukazují nedokonalosti současnosti a dávají nám cíle do budoucna. Proto je tato kniha současně etická a politická. Tato kniha má své kořeny a základ ve dvou Jarvisových monografiích: *Adult Education and the State* (1993) a *Ethics and the Education of Adults in Late Modern Society* (1997)⁴⁴.

Learning to Be a Person in a Society

London: Routledge, 2009. 224 stran. Jarvis tuto knihu zpracoval na základě studia cca 260 položek odborné literatury, vedle pramenů z oblasti filosofie, psychologie vycházel zejména ze sociologie, teorie učení. Autoři, na které se odvolává, zůstávají rámcově stejní jako v předchozích publikacích. Navazuje také na jedenáct publikací, které nesou jeho výhradní autorství: osm monografií, nepublikovanou disertační práci z Astonské Univerzity v Birminghamu (*Protestant Ministers: Job Satisfaction and Role Strain in the Bureaucratic Organisation of the Church*, 1977), jeden článek a jeden příspěvek na konferenci. V této knize se autor zabývá tématem, na kterém dle svých slov pracuje systematicky již několik dekad. Je to téma učení. Klade si otázku, jak přesně se učíme skrze žití být osobou. Spojuje dohromady všechny aspekty procesu, ve kterém se stáváme osobou, do jednotného rámce učení. Všimá si také aktuálního pojmového diskurzu *nature vs. nurture* (příroda vs. výchova), v němž se opírá o detailní studii našeho genetického dědictví a reality evoluce. Ukazuje přitom způsoby, kterými se stáváme sociálními lidskými bytostmi: internalizace, akomodace a odmítnutí kultury, které jsme vystaveni (současně přímo i skrz elektronická média). Jak se teorie učení posouvá směrem od svého tradičního jednooborového pojetí, tak je možné umístit do centra veškerého přemýšlení o učení osobu a zdůraznit multidisciplinární přístup. (Jarvis 2009, přebal knihy). Jarvis v této publikaci konceptualizuje mnoho základních pojmů, které jsou v teoriích a výzkumech učení a vzdělávání vnímány jako samozřejmé a nejsou dále vysvětlovány (např. zkušenost, zakoušení zkušenosti, myšlení, vědění atd.). Je zajímavé, že téměř každou kapitolu uvádí odkazem na lexikální význam oněch pojmů pomocí *Collins English Dictionary*⁴⁵. Také se v předmluvě zmiňuje, že v knize čerpá z publikací, na které jej upozornil kolega z Univerzity v Kodani a které Jarvisovi významně změnily pohled na zkoumaný problém. Jak se přesně během života učíme stát se osobností? Jarvis převedl v této knize všechny aspekty, jak se stát osobností do rámce učícího procesu. Přirozenost\povaha versus výchova. Detailní rozpoznání našeho genetického dědictví a evoluce. Demonstruje cesty, jak se stáváme společenskou lidskou bytostí: ztotožňující se, přizpůsobující se, odmítající kulturu, která nám byla nabídnuta (současně přímo a skrz elektronické zprostředkování). Teorie učení se posunula

⁴⁴ [online] Dostupné z:

http://books.google.cz/books?id=_Sb5SF7RS6IC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

⁴⁵ [online] Dostupné z: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

od tradiční jednooborové disciplíny k multidisciplinárnímu přístupu. Televizní a rádio univerzita Čína Tianjin. Vážený profesor Univerzity v Nottingham. Globalizace, Celoživotní vzdělávání a vzdělávání společnosti (vítěz ceny Cyril O. Houle 2008 Vynikající literatura ve vzdělávání dospělých). Přebal.

Obsah:

Úvod

Sekce I Položení základů

1 Osoba ve společnosti

Část 1 Pojem osoby

Část 2 Pojem společnosti

Část 3 Osoba ve společnosti

2 Učení se ve společnosti

Část 1 Vliv širší společnosti

Část 2 Učení

3 Učení v raném dětství

Část 1 Primát vztahů

Část 2 Učení a smysly

Část 3 Učení se hrou

Část 4 Učení se jazyku

Část 5 Socializace

4 Praktický život

Část 1 Jednání

Část 2 Situace

5 Zkušenost

Část 1 Zkušenost jako vědomí

Část 2 Zkušenost jako biografie

Část 3 Zkušenost jako epizoda/událost

Část 4 Zkušenost jako expertíza

6 Význam/smysl

Část 1 Kulturní smysl

Část 2 Personální a subjektivní smysl

Část 3 Smysl a učení

Sekce II Proces učení

7 Zakoušení

Část 1 V čase

Část 2 Prostor

Část 3 Zakušení sebe

8 Vnímání

Část 1 Vnímání a tělo

Část 2 Faktory, které ovlivňují naše vnímání

9 Myšlení

Část 1 Nereflektivní myšlení

Část 2 Reflektivní myšlení

Část 3 Kognitivní vývoj

Část 4 Styly myšlení

Část 5 Způsoby zdůvodňování

Část 6 Způsoby vědění

10 Vědění

Část 1 Vědění a personální znalosti

Část 2 Narativní vědění

Část 3 Ženský způsob vědění

Část 4 Znalost sebe sama

Část 5 Učení s vědění

11 Víra

Část 1 Víra, význam a pravda

Část 2 K pochopení náboženské a teologické interpretace

Část 3 Vývoj víry

Část 4 Spirituální dimenze lidského učení

12 Cítění – emoce

Část 1 Pojem emoce

Část 2 Emoce v rámci lidského bytí

Část 3 Emoce a zkušenost

Část 4 Emoce a učení

Část 5 Učení se ovládat své emoce

13 Dělán

Část 1 Praktický život

Část 2 Učit se být expertem

Část 3 Učení se dovednostem

Část 4 Tacitní znalosti

Část 5 Kreativní dělán

14 Interagování

Část 1 Externalizace

Část 2 Internalizace

15 Oceňování

Část 1 Před-kognitivní a před-vědomé učení se univerzálním hodnotám

Část 2 Učit se morální dobro

Část 3 Stádia morálního vývoje

Část 4 Soukromé hodnoty a veřejné standardy

16 Umisťování

Část 1 Postoje

Část 2 Inteligence

Část 3 Motivace

Sekce III Bytí a stávání se

17 Stávání se

Část 1 Životní cyklus a stárnutí

Část 2 Životní tranzice

Část 3 Životní historie a učení se ze svého života

Část 4 Dosahování svého lidského potenciálu

18 Bytí

Část 1 Vznik individuální identity já

Část 2 k sociální identitě

Část 3 Osobnost

Část 4 K bytí osoby ve společnosti

Úvod (s. xi–xii). Tato kniha pojednává spíš o celoživotním procesu učení než o konceptu diskutujícím jen jeden prvek tématu. Snaží se opravdu o vyčerpávající obrázek celoživotního učení, kdy jeho počátek je již v lůně matky a jeho ukončení v pozdním věku. Kniha opravdu nemá jednooborovou perspektivu, ale přispívá zde více metod. Celoživotní proces učení byl matoucím pojmem, užíval se jak pro učení „od kolébky po smrt“ tak pro „učení v produktivním věku“, které je v praxi též používáno jako profesní vzdělání dospělého. Matoucí praxe. V Evropské komisi. Akademická obec... pedagogové navštívili seminář o učení dětí a v mnoha případech se předloha nelišila pro velké i malé. Většina knih zabývajících se celoživotním procesem učení byla zredukována jen na dospělé období, ale tato se snaží o nápravu. Prvních šest kapitol vysvětluje některé z hlavních pojmů. Kapitola 1 pojednává, že učení nezáleží jen na jednotlivci, ale též na společnosti a evoluci a vyvinutosti mozku. Je potřeba provést studie o vztahu mezi mozkiem a učením a mezi evolucí a učením. Kapitola 2 pojednává o učení v souvislosti společnosti. Kapitola 3 zkoumá učení v raném dětství „dítě je otcem muže“ Všechny učící principy by měli tímto začít. Kapitola 4 se zabývá tím, že většinu toho, co se naučíme, v raném dětství uplatníme v běžném životě více, než co se naučíme ve vzdělávacím systému. Kapitola 5 lidská zkušenost, která je základem veškerého lidského bytí a učení, je diskutována velice zřídka v učebnicích. Kapitola 6 není podstatné znát význam, ale my 'jako lidské bytosti' jsme předurčeni k tomu, že hledáme význam naší existence a tak usilujeme o vložení významu do tvoření – toto je podstata i vědy i náboženství. Druhá část knihy kombinuje metody a různorodé aspekty lidského učení v 10 krátkých kapitolách. Zkoumá zkušenost a vnímání, přemýšlení, znalosti, přesvědčení, citění, tvoření, vzájemné působení, ocenění a pozice ve společnosti. Holismus lidského učení. Poslední dvě kapitoly pojednávají o stát se a být – skrz filosofii učení – kde můžeme vidět nejen, že se učíme během celého našeho života, a tedy se stáváme, ale v každém okamžiku my jsme osobou\jedincem. My se opravdu učíme být jedincem ve společnosti – učíme se být samy sebou. Nejsme na konci, ale jsme ve fázi procesu trochu lépe porozumět lidskému učení a též lidskosti. V tomto směru je kniha více praktická než teoretická.

Sekce I

Kapitola 1. Osobou se člověk nestane pouhým narozením nebo náhodou, my se ve skutečnosti učíme být osobou, kterou jsme. Já se učím být sám sebou. A toto se neučíme jenom v průběhu školní docházky. Učení je daleko širší než vzdělávání – učení je celoživotní proces a my jsme výsledkem našeho vlastního učení. Obsahuje oboje psychologické i sociologické pozorování/studie učení a musí obsahovat i filosofické aspekty od té doby, co je učení bráno jako lidský proces (s. 3). Část 1: Pojem Osoba (s. 3–6) Osoba je jedinec a je důležité od počátku této studie se k tomu hlásit. Osvěta se soustředí na individualitu do takové míry, že se stává hlavní a největší částí našeho myšlení, nicméně v současné společnosti, modernost je považována za chybnou. A tak zaměření v naší studii nemůže být déle izolováno pouze na jedince, protože lidé žijí ve vztazích. Jedinci se vylíhnou ze vztahů (s. 6). Část 2: Pojem společnost (s. 6–11). Společnost (s. 7–8). Kultura (s. 8–9). Můžeme mluvit o subkultuře školy nebo subkultuře práce. Nyní můžeme vidět, proč mají sociologové tolik různých pohledů na kulturu (s. 11). Část 3: Osoba ve společnosti (s. 11–18). Habermas, Schutz a Luckmann (s. 11). Evoluce (s. 17).

Kapitola 2. Společnost je základem v lidském růstu a vývoji osobnosti a tak tedy každá teorie učení musí brát v úvahu paradox, že individuální proces probíhá v kontextu širší společnosti a že je

ovlivněn touto společností. Proto uvedeme v této kapitole, jak společnost ovlivňuje učení. Podíváme se na proces učení jako takový. Mnoho z tohoto materiálu se již objevilo v mých knihách, ale ještě ne v tomto uspořádání (s. 19). Část 1: Vliv širší společnosti (s. 19–24). Jedinec ve vztahu (s. 19–22). Jedinci v rámci svých subkultur (s. 22–24). Komunikativní vztahy jsou zásadní v našem růstu a vývoji jako jedince. Vztahy jsou důležitější než individualita, přesto v čase Osvěty jsme chybně začali s jedincem a individualismem. Podle slov Bubera „Prvotní je vztah.“ (s. 24). Část 2: Učení (s. 24–30). Je zde pár základních procesů, kterými si při učení projdeme: paměť, napodobování, přizpůsobení, experimentování, upevnění (s. 25–26). Paměť (s. 26). Napodobování (s. 26). Přizpůsobení (s. 26). Experimentování (s. 27). Upevnění (s. 27). Čas (s. 27). Osoba (s. 29). Životní svět (s. 29). Rozpojení (s. 29–30). Je to popsáno jako mezera mezi tím co očekáváme uvědomit si/vnímat, když zažijeme zkušenost světa jako výsledek našeho předešlého učení, našeho žití, a toho s čím jsme se dostali do styku (s. 29). Zkušenost (s. 30). Myšlení, cítění, dělání (s. 30).

Kapitola 3. Rané dětství je čas, kdy lidská bytost poprvé zakusí společnost a podstoupí nespočetné množství procesů učit se. Začlenil jsem tedy kapitolu o raném dětství, abychom měli na čem stavět v této knize. První tři roky, kdy se prožije nejvíce procesů učení. Dospělí lektoři by se měli zamyslet nad tímto obdobím, pokud chtějí pochopit výuku dospělých a dětští lektoři by se naopak měli zabývat celým dlouhým životem. Učení v raném dětství tvoří velký základ našemu pozdějšímu žití. (s. 32) Část 1: Vztah jako prvořadost (s. 32–37). Utvoření pouta mezi matkou a dítětem je začátkem vztahu láska, ke kterému se vrátíme, když budeme diskutovat otázku všeobecné etiky (Kapitola 15, s. 33). Funkce vnímání plodu se vyvíjejí v děloze jako předvědomé a předpoznávací učení. Ty se objeví týdnů před porodem (s. 34). Předvědomé učení je významově racionálnější ve vnímání rytmu hudby než Dennettovo učení. Dennettovo je postaveno na základech, které ale stále nevysvětlují důvod, proč rytmus je lepší než ticho (s. 35). S myšlenkou předvědomého učení: forma učení, kterou jsem prvně diskutoval v Učení dospělých v sociálních souvislostech (Jarvis, 1987). Existují nejméně tři formy předvědomého učení. Jedno je, které se objeví, když je plod v děloze (s. 36). Druhé se objeví, když zažijeme zkušenost, se kterou se vnitřně ztotožníme, přestože se soustředíme a jsme obeznámeni s jejími dalšími specifickými aspekty. Během procesu sociálního žití neustále poupravujeme naše chování podle rozdílných elementů rozpojení, ale neupravujeme naše teorie chování či myšlení. Získáváme odborné znalosti (s. 37). Část 2: Učení a smysly (s. 38–41). Je jasné viz výše, že naše první učení probíhá skrz smysly, to víme z biologie. Ale stává se evidentní, že neuvažujeme ideu, že lidské bytosti jsou zcela řízeny svojí genetikou (Dawkins 1976). Tento výrok, i přes jeho popularitu, neprokazuje dostatečnou evidenci, aby nahradil dětské vývojové teorie. Děti zažívají zkušenosti, či pocity, které jsou pro ně nové, a od první chvíle si je pamatují – a tak si ty pocity mozek ukládá jako první paměti (s. 38). Přeměna pocitů: učení se ze zkušenosti (s. 40). Část 3: Učení se hrou (s. 41–43). Hra je zásadní ve vývoji dítěte. Během ní se vyvíjí naše představivost a učíme se vytvářet a dodržovat pravidla. Učíme se sebeovládání a to nás provází ve vývoji abstraktního myšlení (s. 43). Část 4: Učení se jazyku (s. 43–44). Jazyk nepředchází kulturu, ale jeho rozvíjení je závislé na kultuře. Skrz různé mechanismy jsou děti spojovány se svými kulturami. My je nezrcadlíme, přesto zde zůstává dostatečná představa nás umístit do té naší (s. 43–44). Část 5: Socializace (s. 44–45), Berger a Luckmann (s. 44), sekundární socializace (s. 45). Myšlenka 2 realit, vnitřní a vnější, je podstatné k porozumění procesu učení (s. 46).

Kapitola 4. Při narození nejsme v žádném případě nepopsaná tabule. Nejen, že máme predispozice – naučené a genetické – rodíme se do světa, který má svojí kulturu a historii. Lidé

vynalézají své vlastní odpovědi na otázky existence, na vesmír a bytí jako takové nemá vysvětlení. Naši předci čelili v historii různým problémům a díky tomu jsme my socializováni a díky čemu si vytváříme náš vlastní výklad vesmíru. Společnost, která se mění velmi rychle, tam se učení daří. Bauman (*Liquid Life*): Žijeme ve fázi neustálých změn a to znamená, že dokud se nevyprostíme ze sociálního žití, tak budeme získávat neustále nové životní zkušenosti skrz akci a situace, jak je uvedeno krátce v této kapitole (s. 48). Část 1: Jednání (s. 48–51). Husserl, Ricoeur (s. 49). Znalost jak... Znalost že... Být schopen (s. 50). Teoretické předměty mohou, ale nemusí být studovány nejlépe v mládí. Praktické záležitosti života jsou to, co se lze naučit pouze ze zkušeností a ne z teorií (s. 51). Část 2: Situace (s. 51–53). Formální vzdělávání a trénink... Následné přirozené učení se objeví v práci, ve společnosti atd. ...Učení se v každodenním životě – plánované učení... Podružné učení, které se objeví ve formálních situacích... Podružné učení se objeví v neformálních situacích... Každodenní učení (s. 53).

Kapitola 5. Říci, že se učíme ze zkušeností, je otřepaná pravda. Tak proč se idea učení založeného na zkušenosti stala tak populární teorií o učení? Lektoři tvrdí, že se učíme poznáváním a obvykle ve formálním prostředí jako je škola a vyučování. Knowles (1980) pracuje na andragogice v USA. Vedl nespočet odborníků, jak použít jeho myšlení a techniky – které jsou běžné v tradičním vzdělávání dospělých – v praxi. Andragogika vede k uvažujícímu růstu v přemýšlení o učení ze zkušeností. Ale též to posiluje ideu, že studenti té dané profese musí strávit nějaký čas pracovní stáží a toto se stalo modelem v profesním tréninku. Zatímco zkušenost se stala běžným za samozřejmost považovaným pojmem v terminologii vzdělávání. Filozofové si vždy nárokovali, že pojem zkušenost je nejnáročnější ve filosofii. Knowles ji zmiňuje pouze v našem osobním životním příběhu. Základy vzdělávání byly položeny k tomu, aby se poté přesunuly na filosofickou úroveň (Jarvis 1992). (Jarvis 2006, s. 70–86) tato kapitola je vývojem tohoto materiálu (s. 55). Dva druhy zkušenosti: prvotní a druhotná. Druhotná zkušenost – Při takových zkušenostech se můžeme učit znalost co a dokonce znalost jak a to je nejdál, kam můžeme jít. Obecnou informaci se naučíme, zařadíme ji k naší znalosti, ale je to stále nedostačující. Znalost jak nás nevybaví pro nic – je to jen znalost. Prvotní zkušenost - Rozdíl od znalosti jak a dokonce od znalosti že – je to subjektivní, osobní znalost naučená z prvotní zkušenosti – to je naše znalost. Není zde vztah mezi znalostí naučenou v druhotné zkušenosti a být schopen – to se naučíme jen praxí a tím získáme naši vlastní zkušenost – nikdy to nebyla informace nebo data. Informacemi a daty se to stalo, až když jsme zkusili naučit jinou osobu naší znalostí. Problémy: Za první. Když zkusíme převést naši zkušenost do slov, používáme jen paměť. Přestože je to okamžitá paměť, nemůžeme vyjádřit pocit emoce obsažené ve zkušenosti nebo v následném učení. Za druhé. Tichá znalost. Předvědomí. Znalost je širší pojem než samo povědomí, ale ne širší než vědomá zkušenost. Vědomá zkušenost není vše, co je v mysli. Všechny formy znalosti jsou naučeny – ať z prvotní či druhotné zkušenosti (s. 56). Zkušenost má mnoho podob. Budeme se zabývat zkušeností jako vědomím, životopisem, událostmi, odborností (dovednost a moudrost) plus další dva typy zkušenosti, které nás dovedou k následným úvahám. Jak tedy definovat zkušenost? Nabídnout jednoduchou odpověď na tuto otázku by nebylo moudré (s. 57). Část 1: Zkušenost jako uvědomění (s. 58–61). Zkušenost je více než uvědomění si, ale nemůže být více než sama je. Předvědomí je jasný aspekt našich obrazů (s. 61). Část 2: Zkušenost jako biografie (s. 61–63). Musíme uznat, že ne vše je moudré jako výsledek našeho žití, protože mnohokrát se stane, že pohoříme v učení se z naší zkušenosti. Ale rozhodně to od nich očekáváme. Nenaučit se ze zkušenosti se stává a to musíme přijmout (Jarvis 1987) i přesto, že zde mohou být malé změny v našem porozumění sama sobě jako výsledek tohoto procesu (s. 63). Část 3: Zkušenost jako

událost/období (s. 63–65). Zkušenosti jsou buď samostatné události, nebo období a my se učíme z obou (s. 65). Část 4: Zkušenost jako expertíza (s. 65–66). Když někoho chválíme za jeho zkušenosti, chválíme ho za jeho odbornost, kterou se naučil ze zkušeností (s. 66).

Kapitola 6. Základem k vývoji myšlení je jazyk, který může být symbolický nebo vyprávěcí – jak myšlení, tak jazyk jsou požadovány během socializace. Je zde skrytý předpoklad, že myšlení je vytvořeno jako výsledek racionálních myšlenek, ale Kingwell připomíná, že je to základní chyba nafoukaných teoretiků, tvrdit, že lidské myšlení může být zcela jasné díky neustálým aplikacím lidských důvodů (s. 69-70). Část 1: kulturní smysl (s. 70-74). Metafyzický (s. 70). Smysl nikdy není konečný – je vždy relativní a je objevován během sociálně- kulturního světa. Sociálně- kulturní (s. 71–74). Durkheim (s. 72). Jedinci si nesou jak mnoho osobních a socio-kulturně přijatých smyslů, tak i jejich jedinečnost z jejich vzpomínek. A ty uplatňují v praxi i spolupráci. To je to, jak jsme všichni socializováni do dominantních kultur naší společnosti a do našich vlastních životů – světů (s. 74). Část 2: personální a subjektivní smysl (s. 74-76). Jakmile jednou spatříme svůj vývoj, můžeme vidět, že mysl je více než jen mozek, s kterým jsme se narodili (s. 76). Část 3: Smysl a učení (s. 76–77). Mezirow (s. 76–77).

Sekce II

Kapitola 7. Naše zakoušení začíná u smyslů – biologické základny inteligence – ale nekončí zde, jelikož biologické se kombinuje s kulturním, aby zajistilo základ inteligence. Naše lišící se zkušenosti se objevují v čase a prostoru a ovlivňují naši biografii. V důsledku toho má kapitola tři části – v čase, v prostoru a v nás samotných – a ukazuje, že ve většině je významná část našeho učení v každodenním životě sociálně a kulturně reproduktivní. Současně - reprodukce naznamená žádnou formu univerzality, jelikož žijeme v různých vrstvách společnosti, učíme se různým genderovým očekáváním ve své sociální skupině atd. Ačkoli existuje určitá univerzalita v lidství, naše kulturní zkušenosti jsou naše vlastní a unikátní (s. 81–82). Část 1 V čase (s. 82–85): stárnutí (s. 82–83), trvání/rozpojení (s. 83), optimální zkušenost (s. 83–84), nuda – čas se vleče (s. 84), pomalost a pozorná zkušenost (s. 84–85). Část 2 Prostor (s. 85–88): sociální pozice/členství ve skupině (s. 85–86), životní prostředí (s. 86), primární zkušenost (s. 86), sekundární zkušenost (s. 87), učit se prostřednictvím výuky (s. 87–88). Část 3 Zkušenosti sebe (s. 88–86).

Kapitola 8. Vnímání je zde zkoumáno z psychologické a sociologické perspektivy, ...vnímání je něco, co vytváří základ zkušenosti, ze které se učíme (s. Crane 1992, s. 90). Část 1 Vnímání a tělo (s. 91–93): jako důsledek našeho pobývání ve světě a učení se o něm od našeho narození, mnoho z našich počitků se nám jeví jako realita nikoli jen jako počitky, jelikož automaticky přiřazujeme počitky k širšímu obrazu, který pochází z naší zkušenosti a dřívějšího učení (s. 93). Část 2 Faktory, které ovlivňují naše vnímání (s. 93–99): vývoj v raném dětství (s. 93–94), učení (s. 94–98) + transformace počitků (schéma na straně 96), halucinace a iluze (s. 98).

Kapitola 9 Myšlení. Po smyslové zkušenosti o ní přemýšlíme. Dewey (1991) – definice myšlení: operace, ve které současný fakt ukazuje na jiná fakta (nebo pravdy) takovým způsobem, že to indukuje víru v následující založenou na základech nebo záruce předchozího. Část 1 Nereflektivní myšlení (s. 102–103): jedná se o způsob myšlení, který je pravděpodobně vzácnější, než bylo dosud předpokládáno, jelikož jen velmi zřídka internalizujeme informaci, aniž bychom o ní přemýšleli, např. striktní dodržování příkazů a povelů je vzácné, jelikož příjemci povelů o nich mohou přemýšlet, aniž by cokoli řekli, myšlení a jednání nemusí vždy být kongruentní (s. 103). Část 2 Reflektivní myšlení (s. 103–106): Dewey (s. 104). Analytické (s. 104–105), Kreativní (s. 105), Evaluativní (s. 105–106). Část 3 Kognitivní vývoj (s. 106–107): Piaget (s. 106–107). Proces kognitivního vývoje pravděpodobně není automatický: někteří lidé se nemusí posunout za některá

období a někteří mohou v daných stádiích zůstat, protože reflektují sociální milieu, skupinu nebo organizaci, které jsou členy. (s. 107). Část 4 Styly myšlení (s. 108–109): Strenbergova typologie stylů myšlení (s. 108). Učíme se, které styly myšlení jsou akceptovatelné na našem místě ve společnosti, a můžeme si také zvolit způsoby, kterými je budeme uvádět do praxe (s. 109). Část 5 Způsoby zdůvodňování (s. 109–110): deduktivní a induktivní (s. 109). Způsob zdůvodňování může být také veden kulturou a my reflektujeme své kultury v těchto procesech myšlení (s. 110). Část 6 Způsoby vědění (s. 110–112): Gardner (s. 111) – usuzuje, že existuje 5 způsobů vědění a myšlení: disciplinované, syntetizující, tvořící, respektující a etické (s. 111–112).

Kapitola 10 Vědění není zcela totéž, co učení – je to mnohem více o situaci, kdy jsme se učili – a jako důsledek je to o pochopení nebo bytí schopné dávat význam situacím, často osobním situacím. ...je to otázka vlastnictví osobní znalosti, ale slovo znalost musí být prozkoumáno v první části kapitoly. Také bude diskutováno vědění jako způsob poznání sebe sama; nakonec je vědění vztaženo k teorii učení (s. 113). Část 1 Vědění a personální znalosti (s. 113–116): Skutečnost, že něco víme, neznamená, že je to pravda v pojetí objektivní znalosti, ale věříme, že je to pravda, protože jsme tomu oddaní a protože nevidíme žádnou akceptovatelnou alternativu pro sebe, přestože může existovat pro jiné lidi (s. 114). Logický argument založený na neodiskutovatelných premisách (s. 114). Empirická fakta (s. 114). Pragmatismus (s. 115–116), Habermas (s. 115). Vědění, jako sloveso, je o lidském bytí – je naší součástí naší vlastní biografie – zatímco znalost, jako podstatné jméno, je něco, co vlastníme – je to o „mít“ (s. 116). Část 2 Narativní vědění (s. 116–118). Část 3 Ženský způsob vědění (s. 118–120): Belenky a kol. (1986) studie o ženském způsobu vědění. Je zde 5 způsobů vědění: ticho, získané znalosti, subjektivní znalosti – vnitřní hlas, subjektivní znalosti – výprava za self, procedurální znalosti – hlas rozumu, procedurální znalosti – oddělené a spojené vědění, konstruované znalosti. Část 4 Znalost sebe sama (s. 120–121). Část 5 Učení s vědění (s. 121).

Kapitola 11 Víra. Slovo víra s sebou nese konotace k zaujímání postoje k náboženství, ale jedná se o komplexnější pojem. ...je zřejmé, že víra je podobná vědění, jelikož velká část osobního vědění nemůže být sama o sobě legitimizovaná a protože je spíše subjektivní než objektivní. V každodenním myšlení je víra spojována s náboženskou vírou nebo nejistotou. Hlavní důraz této kapitoly je na víře, ať už politické, náboženské, ideologické, a to proto, že koncept víry je velmi blízko konceptu významu a pravdy (s. 123). Část 1 Víra, význam a pravda (s. 123–125): význam je vždy spjat s vírou a fanatici tvrdí, že jejich význam je pravdivý a zatímco pozice víry je v základu agnostická, ačkoli akceptování kulturních významů znamená respektování osobní víry (s. 125). Část 2 K pochopení náboženské a teologické interpretace (s. 125–130): na základě předchozí diskuse zdůrazňuje 5 věcí: 1. všichni zažíváme rozpojení; což znamená, že si všichni klademe otázky jako Proč? Jak? (s. 125). 2. všichni máme primární zkušenost o existenci, našem bytí, světě, vesmíru a dalších – to jsou univerzální primární zkušenosti. 3. všichni hledáme odpovědi na tyto otázky, což je forma učení ze sekundárních zkušeností, pokud akceptujeme kulturních pozic ve společnosti – jsou to odpovědi, které byly již dříve formulovány a inkorporovány do sociálního vyprávění. 4. V podstatě transformujeme zkušenost skrz naše učení – Foucault (1979) to nazývá distinktivním faktem. 5. Všichni se snažíme přenášet vyprávění k ostatním (s. 126). Všechny akademické disciplíny a veškeré učení začíná v těchto bodech. Učení je skutečným existenciálním fenoménem (s. 126). Nikoho nelze vyučovat náboženskou zkušenost (s. 128). Mezirow (s. 129). Důležité je, že zkušenost nás bere za hranice vazeb normální racionality a můžeme být agnostickými, pokud to znamená, že máme nějaké významy, a dokonce nad nimi můžeme rozjímat, ale můžeme jim dát smysl nebo akceptovat ten který mu dali jiní a vložit v něj důvěru

(s. 130). Část 3 Vývoj víry (s. 130–132). Část 4 Spirituální dimenze lidského učení (s. 133–136): lidské učení (s. 133), rozpojení a zkušenost (s. 133–134), reflexe (s. 134), význam (s. 13–15), sebe identita (s. 135–136). Ve vztahu učení můžeme překonat sami sebe a vztáhnout se k nekonečnu. V učení tedy existují dimenze, které reflektují spiritualitu jako něco, co je vlastní lidskému bytí (s. 136).

Kapitola 12 Cítění – emoce. V posledních letech jsme si mohli všimnout, že racionalita modernity již není kontrolním mechanismem lidského jednání, studie emocí převažují a vtírají se do teorie učení. Bylo by však nemoudré stavět proti sobě kognitivní intelekt a sociální chování. Psychologové a sociologové vnímají emoce odlišně. Je třeba pochopit jejich základní roli v lidském bytí, v lidské zkušenosti, v teorii učení. Jak se emocím učíme a také, jak se učíme je ovládat. Je zajímavé, že tak běžné slovo a věc jako jsou emoce, byly po dlouhou dobu doménou pouze romanopisců a terapeutů (s. 137). Část 1 Pojem emoce (s. 137–139). Část 2 Emoce v rámci lidského bytí (s. 139–140). Část 3 Emoce a zkušenost (s. 141): v jádru našeho porozumění učení je zkušenost: je to celá osoba, která má zkušenost, nikoli její část. Můžeme však mít současně vědomé i před vědomé zkušenosti a ty druhé zmíněné prvním předchází. ...znalost našich emočních stavů nám může pomoci porozumět zkušenosti a také to, jak je transformovat v epizodách učení – vědomí sebe sama je pak tedy v jádru mnoha našich učebních zkušeností a jako takové je učením transformováno. ...v sociologických studiích emocí vidíme, jak rituály mohou zvyšovat naše emoční sebe uvědomění a ovlivnit typ zkušeností, které máme (s. 141). Část 4 Emoce a učení (s. 142–143): učení se ze svých nálad nám ukazuje mnoho o nás samotných – tento meta-kognitivní proces je významnou součástí způsobu našeho učení se být sama sebou, protože výsledky tohoto učení jsou pak inkorporovány do našeho chování a biografie. Cílem našeho učení je tedy celá osoba – ten, kdo je emočně i kognitivně uvědomělý – celá osoba je ale také praktická, a proto je třeba zabývat se také děláním (s. 143). Část 5 Učení se ovládat své emoce (s. 143–144): pokud je jedna emoce, odevzdání se silnější než jiná, kterou z nich měnit?... (s. 143).

Kapitola 13 Děláním. Neexistuje pojmový vztah mezi *vědět jak*, *vědět že* a *být schopen něčeho*. Proto se na něj soustředí v této kapitole. Děláním není jen procesem externalizace, pokusem ovlivnit externí svět nějakým způsobem pomocí práce nebo tvůrčí aktivity; je to také zakoušení toho, co dělají ostatní: děláním je interagování s vnějším světem a učení se z této interakce – *learning by doing + learning by having done by*. ...Dovednosti byly přiřazeny k odbornosti v práci, což Jarvis považuje za příliš úzké, proto jsou zde nazývány děláním, což je pokus o překonání tohoto pojetí. První část kapitoly se zabývá praxí každodenního života, druhá učením se být expertem a třetí učením dovedností; čtvrtá tacitními znalostmi a poslední tvůrčím děláním (s. 146). Část 1 Praktický život (s. 146–150): modely individuální adaptace dle Mertona (tab. s. 147). Učící se společnost a učící se organizace položily důraz na změnu; ačkoli ani společnost, ani organizace se ve skutečnosti neučí, změna nás nutí uvědomit si, že ostatní lidé se učí a přizpůsobují své chování a jako důsledek toho, že ne vždy zapadnou do stanovených procedur: vedení např. vyžaduje určitý stupeň individualismu a různých forem chování (s. 147–148). Sociální učení – Bandura (s. 149). Část 2 Učit se být expertem (s. 150–151): praxe je morálním závazkem; je o důvěře a respektu k ostatním. Praxe je ultimativně o povaze jednajících. Praxe je o osobě jako jednajícím. To nás přivádí k širšímu pojetí odborného vzdělávání (s. 151). Část 3 Učení se dovednostem (s. 151–152): s růstem technologií, máme příležitost učit se komplikovanější dovednosti pomocí simulace a v praktických laboratořích (s. 151). V mém vlastním doktorském výzkumu (Jarvis 1977) jsem objevil, že profesionálové zažívají menší pocit spokojenosti v práci

v byrokratických organizacích než ti, kteří jsou více pro-organizačně orientovaní, ti, kteří mohou být považováni za experty dle specifické definice experta. Být tvůrčí je možná jistou součástí profesionalismu a je to určitě jiný způsob, jak se dívat na děláni (s. 152). Část 4 Tacitní znalosti (s. 152–154): znalosti získané z každodenní zkušenosti se stávají explicitními, pouze když to, co jsme získali, vkládáme do vědomé mysli jako důsledek události nebo specifické zkušenosti (s. 154). Část 5 Kreativní děláni (s. 154–155).

Kapitola 14 Interagování. Nerodíme se jako individua, rodíme se ve vztazích. Z toho vyplývá, že my jen nekopírujeme, co dělají jiní, ale interagujeme s nimi a také se s ostatními zapojujeme do konverzací: je to právě díky konverzaci, kdy se učíme lépe porozumět chování druhých lidí. V každodenním životě je konverzace hlavním nástrojem učení. Naše interakce je tedy současně procesem externalizace i internalizace: v 1. mluvíme a píšeme, ve 2. posloucháme, co říkají ostatní, a čteme, co bylo napsáno. V našich interakcích současně bereme za dané a také trpíme rozpojovací zkušeností (s. 156) každá lidská interakce je extrémně složitá a její sofistikovanost se vynořila růstem a vývojem jazyka a kultury (s. 157).

Část 1 Externalizace (s. 157–161): Ricouer (s. 159). Zatímco píšeme, takže se vlastně učíme činností – nejen prohlubujeme své porozumění, ale také interpretaci a schopnost vysvětlovat. Opět se jedná o případ, kdy se neučíme možná vědomě ve chvíli, kdy konstruujeme diskurz, ale může jít o učení před-vědomé a určitě často nezáměrné (s. 160–161). Část 2 Internalizace (s. 161–163): Gadamer (s. 161). Existují 4 elementy v procesu učení posloucháním slov: slyšení, dávání významu, porozumění, kritické uvědomění. (s. 162) Psaní (s. 162). Čtení stejnými stádii: porozumění, interpretace, vysvětlování (s. 162–163). Učení je syntézou těchto procesů, ale stále jsme ještě konfrontováni s problémem znalostí: to, co jsme internalizovali je ve skutečnosti subjektivní a osobní znalost, do které je zapojeno množství těchto procesů a v tomto slova smyslu se také učíme více o sobě samých jako o učících se (s. 163).

Kapitola 15 Oceňování. Učení se morálce a hodnotám v každodenním životě je složitým a často, ne však vždy, předvědomým procesem. ...Rodíme se ne jako individua, ale ve vztazích, a individui se stáváme v procesu rozvoje našeho vědomí a prostřednictvím interakcí s ostatními (s. 164). Diskuse o individuální morálce a hodnotách je dlouhým a složitým procesem. Tato kapitola je mapuje pouze stručně a jen některé: způsoby, kterými se začínáme učit hodnotám a jak to vede k rodinným hodnotám; způsoby, kterými se učíme základní modely morálky; kognitivní morální vývoj ve vztahu k předchozímu (s. 165). Část 1 Před-kognitivní a před-vědomé učení se univerzálním hodnotám (s. 165–166). Část 2 Učit se morální dobro (s. 166–171): deontologie (s. 166–167), teleologie (s. 167), intuitivismus (s. 167–168), emotivismus (s. 168–169), diskurzivní etika (s. 169–171). Část 3 Stádia morálního vývoje (s. 171–172): Kohlbergův model morálního vývoje (tab. s. 172). Část 4 Soukromé hodnoty a veřejné standardy (s. 172–174).

Kapitola 16 Umisťování. My všichni se různými způsoby umisťujeme v sociálním světě, a v tomto procesu prezentujeme sami sebe v souladu s touto pozicí (Goffman 1959), což také ovlivňuje naše vnímání a zkušenost, a v důsledku také naše učení. To, jak vnímáme svou pozici ve společnosti, se odrazí v našich postojích, osobnostních rysech, v motivaci k jednání. My, jako osoby, ve skutečnosti existujeme ve svých činech, což se učíme mnohem více na základě děláni a interagování než výukou (s. 176). Část 1 Postoje (s. 176–180): postoje se také učíme v kontextu našeho životního světa: přijímáme postoje prezentované vůdčími osobnostmi naší členské skupiny a také těmi, kteří jsou členy našich referenčních skupin, nebo „hrdiny“ (s. 179). Učení se postojům může být vědomé i předvědomé, nebo kombinace obojího (s. 180). Část 2 Inteligence (s. 180–181): krystalická inteligence ukazuje na to, že se vlastně můžeme naučit být inteligentnější

na základě toho, co jsme se naučili dříve. Když se nad tím opravdu zamyslíme, musíme tvrdit, že jsme inteligentnější s věkem – za předpokladu, že využijeme své předchozí zkušenosti v budoucím jednání. Skutečnost, že všichni máme krystalickou inteligenci, je dostatečným důvodem pro tvrzení, že se vlastně učíme, abychom se stali inteligentními (s. 181). Část 3 Motivace (s. 181–183): žijeme ve svých činech, a motivace je hnací silou jednání: její definice byla vždy nejasná, ale motivace je vysvětlením toho, proč se lidé chovají tak, jak se chovají (s. 181). Chování je tedy více než jednotlivým záměrem – může být výsledkem konfliktního motivu, postoje, hodnoty, víry, atd. (s. 183).

Sekce III Bytí a stávání se

Kapitola 17 Stávání se. Dosud byla podtržena složitost celého procesu učení, učení je celoživotním procesem – ale náš koncept celoživotního je odlišný od dvou nejčastěji používaných, učení v pracovním životě a učení dospělých. Celoživotní učení je efektivním učením v celém čase života: učíme se na základě celku našeho života a učení je téměř synonymem vědomí. Nejpravděpodobněji se učení objevuje ve vědomé podobě a to v situaci, kdy se už nemůžeme chovat navyklym nebo samozřejmým způsobem, a tak se musíme učit jak věci dělat nebo jak o nich přemýšlet jinak. S tím, jak stárneme a máme více podobných zkušeností, tak se naše pojmy a hodnoty mění – čas a zkušenost v jeho rámci jsou v základu většiny našeho učení. Tělo se mění docela přirozeně, ačkoli naše učení to může ovlivnit, ale naše vnímání, kognice, a další se také mění v důsledku stárnutí. ...Pokud hovoříme o nás a naplňování našeho potenciálu, tento proces nemusí být lineární; pokud ano, znamená to, že svůj potenciál nikdy neplaníme, nebo jej naplníme dříve v životě? Tedy, pokud jsme naživu, stále se stáváme (s. 187). Stárnutí je tedy složitou souhrou mezi tělem a myslí v čase a jedno může stárnout do zcela jiné míry než to druhé atd. (s. 188). Část 1 Životní cyklus a stárnutí (s. 188–191): Erikson (s. 188). Část 2 Životní tranzice (s. 191–193). Část 3 Životní historie a učení se ze svého života (s. 193–194): naše vzpomínky na to, kdo jsme a co jsme se naučili, s námi zůstávají tak dlouho, dokud jsme schopni si je vyvolat – v tomto bodě se přestáváme stávat a prostřednictvím slabostí svého těla a myslí již nejsme schopni se učit a růst způsobem, kterým jsme činili před tím a proto začínáme ztrácet ty aspekty našeho bytí, které z nás činí osoby. (s. 194) Část 4 Dosahování lidského potenciálu (s. 195–196): možná se staneme něčím jiným než bychom mohli a tímto děláním selhává v dosahování pocitu integrity v životě (s. 196).

Kapitola 18 Bytí. Stávání se s sebou nese jistý pocit času, ten čas je lineární a my pokračujeme ve svém vývoji napříč životem. Bytí s sebou nese pouze pocit přítomnosti: jsme nebo já jsem v jakémkoli čase svého života. ...bytí není o běhu času, ale je o naší lidské existenci v jakémkoli bodě trvání našich životů, ačkoli chápeme, že aspekty našeho bytí se liší v různých dobách našeho života. ...Naše bytí přesahuje (transcenduje), ale nemůže existovat bez fyzického těla, ale naše bytí není ani synonymem nás samotných, ani naplnění našich tužeb. (s. 198) Je to lidská existence, která je v základně naší diskuse... (s. 199). Když jiní pozorují naše jednání, vidí nás jako hráče v sociálním světě, a v tomto slova smyslu, je nám připsána sociální identita, zatímco později v našem životě a jako důsledek naší vlastní existence získáváme smysl sebe sama a individuální identity (s. 200). Část 1 Vznik individuální identity já (s. 200–201): vědomé a zároveň nezáměrné učení se vyskytuje, vytváří vzpomínky na minulé události a vjem osobní kontinuity. V tomto slova smyslu, je identita závislá na vzpomínkách na naše předchozí zkušenosti a proto tedy také na našem dřívějším učení (s. 201). Část 2 k sociální identitě (s. 202–204): připsané identity (s. 202–203). Získané identity (s. 203–204). Část 3 Osobnost (s. 204–206): ale právě tím způsobem, kterým jsme se naučili být jiní, naučili jsme se být osobami. V tomto slova smyslu, nás pojem „osoba“

stahuje zpět od naší individuality a lokalizují nás v rámci lidskosti jako takové, a proto se musíme nakonec ptát sami sebe, co to vlastně znamená být lidskou osobou (s. 206). Část 4 O bytí osoby ve společnosti (s. 206–207): můžeme být sami sebou, jako jedinečné lidské bytosti pouze ve vztahu s jinými lidskými bytostmi – všichni jsme osoby ve společnosti a učíme se být sami sebou; zatímco se učíme vztahovat k ostatním, a to je paradoxně více než jen racionální, instrumentální učení – je to často nevědomé a nezáměrné a vyskytuje v tom, co může být vnímáno jako vedlejší produkt záměrného a instrumentálního učení (s. 207).

Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice

London: Routledge, 2010. 338 stran.

Jedná se o čtvrté vydání původní publikace *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. (1983b), která byla uvedena výše⁴⁶.

Nyní ve svém čtvrtém vydání, je tento titul dobře zaveden a považován za nejrozšířenější text o vzdělávání dospělých. Plně revidován a aktualizován s podstatným novým materiálem, tato nová edice bere v úvahu mnoho změn, které nastaly v oblasti vzdělávání dospělých. S novými funkcemi pro studenty a výzkumné pracovníky, aktualizace zahrnuje:

- materiál k etickým a politickým důsledkům celoživotního učení;
- podrobnější informace o změnách týkajících se globalizace;
- zvýšený důraz na společenské změny;
- informace o způsobu, jakým technologie mají vliv na způsob, jakým se lidé učí;
- měnící se přístupy k poznání, získávání znalostí a hodnocení znalostí.

Obsah:

- 1 Osoba jako učící se
 - Evoluční a sociální kontext osoby
 - Povaha osoby
 - Bytí a učení
 - Učit se sociálnímu bytí: socializace
- 2 Učící se společnost
 - Globalizace
 - Vznik učící se společnosti
- 3 Vzdělávání a učení
 - Pojmy učení a vzdělávání
 - Formální učení
 - Neformální učení
 - Informální učení
- 4 Učení
 - Povaha učení
 - Teorie učení
 - Zkušenost a učení
 - Typy a styly učení
- 5 Perspektivy v teoriích učení

⁴⁶ [online] Dostupné z:

http://books.google.cz/books?id=xbmUjdfkXEAC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Paulo Freire
- Robert M. Gagné
- Knud Illeris
- Malcolm Knowles
- Jack Mezirow
- Carl Rogers
- 6 Vývoj v teorii učení
 - Učení a jednání
 - Kognice
 - Emoce
 - Zkušenost
 - Stárnutí
 - Celá osoba
 - Věda o učení
- 7 Výuka dospělých
 - Podmínky učení a přístupy k výuce
 - Morálka výuky
- 8 Procesy výuky
 - Typy výuky
 - Výukové metody
 - Výukové pomůcky
- 9 Teoretické perspektivy výuky
 - Stephen Brookfield
 - Jerome S. Bruner
 - John Dewey
 - Paulo Freire
 - Ivan Illich
 - Malcolm Knowles
 - Parker Palmer
- 10 Distanční vzdělávání a otevřené učení
 - Povaha distančního vzdělávání a otevřeného učení
 - Kontinuální vývoj distančního vzdělávání směrem k otevřenému učení
 - Současná praxe
- 11 Zkoušení a hodnocení
 - Testování práce učícího se
 - Certifikáty, kredity, diplomy
 - Evaluaace kurikula/kurzu
 - Veřejná hodnota učení
- 12 Teorie kurikula a plánování programů
 - Studie teorie kurikula
 - Plánování programu
- 13 Praxe, teorie, výzkum a politika
 - Praxe a teorie
 - Výzkum a praxe
 - Vztah mezi výzkumem a politikou

14 profesionální příprava učitelů dospělých

Proces profesionalizace

Od polo-profese k začátkům profesionalizace

Nedávný vývoj v profesionální přípravě vzdělavatelů jak dospělých tak v celoživotním učení

Doporučená literatura, seznam literatury, index.

Teaching, Learning and Education in Late Modernity

London: Routledge, 2012. 225 stran.

Jarvis strávil 30 let zkoumáním, přemýšlením a psaním o klíčových aspektech v oblasti vzdělávání. Do této oblasti přispěl 30 knihami, 200 články a kapitolami ve sbornících a knihách na téma teorie učení, vzdělávání a učení v dospělosti, kontinuální profesní vzdělávání, vzdělávání zdravotních sester, primární školní vzdělávání, distanční vzdělávání a vzdělávání ve třetím věku. Tato kniha přináší 19 klíčových témat na jednom místě. Výběr provedl sám Peter Jarvis. Pro tuto knihu byl napsán speciální Úvod, který nabízí přehled Jarvisovy kariéry a zasazuje svůj výběr témat do kontextu pokroku v oblasti zkoumání; kapitoly pokrývají tato témata:

- učení,
- učení a náboženství/spiritualita,
- učení a děláni,
- výuka,
- pozdní modernita,
- učení ve vyšším věku.

Jarvis zde ukazuje, jak se jeho myšlení vyvíjelo v průběhu jeho kariéry a nabízí náhled na vývoj polí praxe, kterých se jeho tvorba týká. (Přebal knihy)

Obsah:

Úvod

Část 1 Učení

1 Učit se být osobou ve společnosti: učit se být sebou.

Úvod

Vývoj mého vnímání lidského učení

Ke komplexní teorii lidského učení

Učení po celý život

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Towards a Theory of Learning. In: ILLERIS, K. (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge, 2009. pp. 21–34. ISBN 978-0-415-47344-6.

Knihla dostupná z:

<http://www.pgce.soton.ac.uk/IT/Learning/Theories/ContemporaryTheoriesofLearning%20Learning%20theorists%20in%20their%20own%20words%20-%20Knud%20Illeris.pdf>

2 Je to osoba, kdo se učí.

Dualismus

Monismus

Nereduktivní monismus

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. It Is the Person who Learns. In: ASPIN, D., CHAPMAN, J., EVANS, K., BAGNALL, R. (eds.) *The International Handbook of Lifelong Learning*, 2nd edition. London: Springer, 2012. ISBN 978-94-007-2360-3.

Informace o knize dostupné z:

<http://www.springer.com/new+%26+forthcoming+titles+%28default%29/book/978-94-007-2359-7?detailsPage=authorsAndEditors>

3 Zkušenost.

Zkušenost jako vědomí

Zkušenost jako biografie

Zkušenost jako epizoda/událost

Zkušenost jako expertíza

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Experience. In: JARVIS, Peter. *Learning to Be a Person in a Society: Learning to Be Me*. 1st edition. London, Routledge, 2009. pp. 55–68. ISBN 978-0415-41903-1.

4 Smysl/význam.

Kulturní význam

Personální a subjektivní význam

Význam a učení

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Meaning. In: JARVIS, Peter. *Learning to Be a Person in a Society: Learning to Be Me*. 1st edition. London, Routledge, 2009. pp. 69–78. ISBN 978-0415-41903-1.

5 „Být“ a „mít“.

Rozdíl mezi „být“ a „mít“

„Být“, „mít“ a učit se

Vzdělávání jako „být“ nebo „mít“

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Being and Having. In: JARVIS, Peter. *Paradoxes of Learning*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. pp. 143–154. ISBN 1-55542-448-1.

Část 2 Učení a náboženství/spiritualita

6 Učení jako náboženský fenomén? Paradox otázky – proč?

Lidský stav

Zrození self

Proč?

Stvoření řádu

Konverze

Růst a vývoj

Utopie

Modelování lidství

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Learning as a Religious Phenomenon? In: JARVIS, P., WALTERS, N. *Adult Education and Theological Interpretations*. Malabar, FL: Krieger. pp. 3–16. ISBN 0-89464-587-0.

7 Spirituální dimenze lidského učení.

Nastavení scény

Spirituální dimenze lidského učení

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. The Spiritual Dimension of Human Learning. In: MARK, R. et al. (eds.) *Proceedings of SCUTREA Conference*. Belfast: School of education, 2007. pp. 238–245.

Část 3 Učení a děláání

8 Učit se být expertem: vývoj kompetencí a expertíza.

Povaha znalostí

Povaha praxe

Povaha lidského učení

Některé implikace pro odborné vzdělávání

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Learning to Be an Expert and Competence Development. In: ILLERIS, K. *International Perspectives on Competence Development*. London: Routledge, 2009. pp. 99–109. ISBN 978-041549-211-9.

Informace o knize dostupné z: <http://www.voced.edu.au/node/14498>

9 Výzkum odborníků z praxe a učící se společnost.

Myšlenka učící se společnosti

Učení a výzkum

Výzkum odborníků z praxe a učící se společnost

Demokratizace výzkumu

Výzkum a vědecká erudice v učící se společnosti

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Practitioner Research and the Learning Society. In: JARVIS, Peter. *The Practitioner-Researcher*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 159–168. ISBN 978-07879-3880-2.

Část 4 Výuka

10 Etika a výuka: zkoumání vztahu mezi učitelem a tím, kdo je vyučován.

Výuka a cizinec: přednášení

Výuka a sumarizace: zvládnání systému

Výuka a nekonečno: sdílení a expandování

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Ethics and Teaching: Exploring the Relationship between Teacher and Taught. In: JARVIS, Peter (ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2nd edition. London: Routledge, 2006. pp. 39–52. ISBN 978-0-415-36524-6.

Informace o knize dostupné z: <http://www.amazon.co.uk/Theory-Practice-Teaching-Peter-Jarvis/dp/0415365252>

11 Výuka: umění nebo věda (technologie)?

Pojem výuka

Výuka jako technologie

Umění výuky

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Teaching: An Art or a Science (Technology)? In: JARVIS, Peter (ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2nd edition. London: Routledge, 2006. pp. 39–52. ISBN 978-0-415-36524-6.

Informace o knize dostupné z: <http://www.amazon.co.uk/Theory-Practice-Teaching-Peter-Jarvis/dp/0415365252>

12 Transformování asijského vzdělávání prostřednictvím otevřeného a distančního učení: prostřednictvím myšlení

Lidské učení

Kritika nerefektivního učení v edukačním prostředí

Způsoby myšlení

Některé poznatky o výuce

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně nepublikovaná přednáška realizovaná jako: JARVIS, Peter. Transforming Asian Education through Open and Distance Learning: Through Thinking. Hong Kong, 2004.

Část 5 Pozdní modernita

13 Mění se scéna vzdělávání.

Modernita

Změny vzdělávací teorie a praxe

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. The Changing Educational Scene. In: JARVIS, Peter (ed.) *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. 1st edition. London: Routledge, 2001. pp. 27–38. ISBN 978-07494-341-20.

14 Nekonečné sny, nekonečný růst, nekonečné učení – výzvy globalizace v konečném světě.

Nekonečné sny – náboženské, politické a ekonomické utopie

Nekonečný růst a výzvy globalizace

Nekonečné učení

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: Appendix In: JARVIS, Peter. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. 1st edition. London: Routledge, 2007.

15 Za učící se společností: globalizace a morální imperativ pro reflexivní sociální změnu.

Povaha učící se společnosti

Povaha lidského učení

Opomenutí z diskurzu učící se společnosti

Za učící se společnost?

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Beyond the Learning Society. In: *International Journal of Lifelong Learning*. Vol. 25, Nos 3–4, pp. 201–211. 2006.

16 Konec citlivého věku – co přijde?

Konec citlivého věku

Globalizace a vznik neoliberální ekonomické společnosti

Co přijde dále?

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně přednesena jako nepublikovaná přednáška: JARVIS, Peter. The End of a Sensate Age – What Next? 40th Sorokin Lecture, 2009, University of Saskatchewan.

17 Globalizace, znalosti a potřeba revoluce v učení: opravdu můžeme vybudovat Město člověka?

Modernita a Město člověka

Globalizace

Znalostní ekonomika a konec snu modernismu

Revoluce v učení

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně přednesena jako nepublikovaná přednáška (přepřacovaná na základě *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age*, 2008): JARVIS, Peter. Globalisation, Knowledge and the Need for a Revolution in Learning. Danish Pedagogical University

Část 6 Učení ve vyšším věku

18 Učit se smyslu a moudrosti.

Definice smyslu

Pojem moudrosti

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Learning Meaning and Wisdom. In: JARVIS, Peter. *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers*. 1st edition. London: Kogan Page, 2001. pp. 97–110. ISBN 0-7494-3398-1.

19 Učit se odchodu do důchodu.

Stádia života člověka

Důchod

Před důchodové vzdělávání

Závěr, odkazy

Kapitola byla původně publikována jako: JARVIS, Peter. Learning to Retire. In: JARVIS, Peter. *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers*. 1st edition. London: Kogan Page, 2001. pp. 60–69. ISBN 0-7494-3398-1.

Knihy, monografie, časopisy, Index

Knihy (spoluautorství)

The Teacher-Practitioner in Nursing, Midwifery and Health Visiting

London: Croom Helm, 1985. 175 stran.

Znovu vydáno London: Chapman & Hall, 1989. Druhá edice (*The Teacher-Practitioner and Mentor in Nursing, Midwifery and Health Visiting and the Social Services*), Cheltenham: Stanley Thornes, 1997. Spoluautorkou je Sheila Gibson (lékařka, homeopatka, původně vystudovala chemii⁴⁷). *The Teacher-Practitioner and Mentor in Nursing, Midwifery and Health Visiting and the Social Services*. 1997

V tomto uznávaném textu, jsou definovány role učitele praktika a mentora a jsou podrobně projednány. Důležité jsou zde vztahy v rámci vzdělávacího procesu. Knihy mapuje nový vývoj v oblasti vzdělávání dospělých, koncepce vzdělávací zkušenosti, se zvláštním důrazem na reflektivní praxi a kvalitu učení. Plná pozornost je věnována hodnocení znalostí a dovedností, zahrnujících témata jako profilování a portfolia, kreditování a hodnocení předchozího učení.

Obsah⁴⁸:

⁴⁷ [online] Dostupné z: <http://www.drsheilagibson.co.uk/>

⁴⁸ [online] Dostupné z:

<http://books.google.cz/books?id=3In2q0gtpHcC&printsec=frontcover&dq=Sheila+Gibson&hl=cs&sa=X&ei=7V9RUofbNofv4QTN7IDwDg&ved=0CFYQ6AEwBQ#v=onepage&q=Sheila%20Gibson&f=false>

- 1 Role odborného učitele a mentora
 - Pojmy pole praxe a praktických znalostí
 - Mentor
 - Učitel
 - Rozkročení mezi dvěma profesionalismy
 - Odborný učitel v rámci profesního vzdělávání a tréninku
- 2 Výuka, mentorování a učební interakce
 - Vztah učitele a učícího se
 - Interpersonální dovednosti
 - Role učitele a mentora
- 3 Designování učebního programu
 - Hlavní elementy kurikula
 - Plánování programu
 - Potřeba a požadavky
 - Pojetí diagnózy
 - Implementování a řízení učebního programu
- 4 Učení dospělých
 - Některé teorie učení
 - Cyklus učení
 - Učení dospělých a andragogika
 - Kognitivní styly učení
 - Učení v afektivní doméně
 - Dovednosti učení
 - Učit se jak se učit
- 5 Výuka dospělých v individualizované výuce a učení
 - Vztah teorie a praxe
 - Styky výuky a modely výuky
 - Výukové metody pro individualizovanou výuku a učení
 - Některé další metody výuky
 - Výukové pomůcky
 - Příprava výukového a učebního setkání
- 6 Hodnocení studentů
 - Povaha hodnocení
 - Důvody hodnocení
 - Hodnocení předchozího učení a předchozího zkušenostního učení
 - Typy hodnocení
 - Techniky hodnocení
 - Hodnocení vrstevníků a sebe hodnocení
 - Výuka umění sebehodnocení
- 7 Perspektivy vzdělávacího procesu
 - Profesionální příprava
 - Realizace role odborného učitele a mentora
 - Role studenta
- 8 Soudobé reflexe edukačního procesu
 - Měnicí se povaha znalostí

Mění se povaha vzdělávání
Odborný učitel v pozdně moderní společnosti
Doporučená literatura...

The Human Resources Development Handbook.

London: Kogan Page, 1998. 210 stran.

Revidované vydání London: Kogan Page, 1990. Spoluautorkou je Pat Hargreaves (profesionální editorka⁴⁹).

Obsah⁵⁰:

Úvod

Část 1 Vývoj lidských zdrojů (HRD) v organizaci: učení a trénink

Kapitola 1 Význam developera pracovníků

Kapitola 2 Pojem vývoje lidských zdrojů

Kapitola 3 Organizace a vývoj

Kapitola 4 Vývoj lidí pro organizaci

Kapitola 5 Učí se organizace

Kapitola 6 Proces učení

Část 2 Role developerů lidských zdrojů

Kapitola 7 Role developera lidských zdrojů

Kapitola 8 Role stratéga, analytika potřeb, manažera výcviku a vývoje a obchodníka

Kapitola 9 Role designera programu, autora instrukcí, facilitátora výcviku a programového administrátora

Kapitola 10 Administrátor, evaluátor, statistik, konzultant a poradce

Kapitola 11 Zvládání role developera pracovníků

Část 3 Funkce tréninku

Kapitola 12 Praktický a systemický přístup k tréninku

Kapitola 13 Praktické aspekty designování programu

Kapitola 14 Zvládání funkce tréninku

Kapitola 15 Poskytování školení

Kapitola 16 Užívání audiovizuálních pomůcek

Kapitola 17 Evaluování tréninkových akcí

Část 4 Zaměstnání HRD specialistů

Kapitola 18 Organizace vztahující se k výcviku

Kapitola 19 Vývoje samotného developera pracovníků

The Theory and Practice of Learning

London: Kogan Page, 1998. 200 stran. Druhé vydání London: Kogan Page, 2003. Spoluautory jsou John Holford (pracuje na University of Nottingham a je specialista na celoživotní učení⁵¹) a Colin Griffin (který se zaměřuje na sociální politiku, nepovinné vzdělávání a vyučování a pracuje na University of Surrey⁵²). Učení patří mezi nejzákladnější lidské činnosti. Studie o učení a výzkum

⁴⁹ [online] Dostupné z: <http://www.jacketflap.com/pat-hargreaves/120798>

⁵⁰ [online] Dostupné z: <http://www.amazon.co.uk/The-Human-Resource-Development-Handbook/dp/074942429X>

⁵¹ [online] Dostupné z: <http://www.nottingham.ac.uk/education/people/john.holford>

⁵² [online] Dostupné z: http://surrey.ac.uk/politics/people/colin_griffin/

učení se stává ústřední součástí pedagogických věd. Jedná se o komplexní úvod do současných teorií a moderních postupů učení. Druhé vydání je aktualizováno a rozšířeno, je určeno pro učitele, facilitátory, developery lidských zdrojů a studenty škol. Obsah zahrnuje: celoživotní učení, sociální zázemí k učení; kognitivistická teorie, typy učení; učení pomocí informačních a komunikačních technologií; filozofické úvahy o učení⁵³.

Obsah druhého vydání, 2003⁵⁴:

Kapitola 1 Vznik celoživotního učení

- Od dětského k dospělému až k celoživotnímu
- Od několika k mnoha
- Od učení jako procesu k učení jako institucionálnímu fenoménu
- Od vzdělávání a výcviku k učení
- Od vzdělávání s učitelem v centru ke vzdělávání v centru se studentem
- Liberální a odborný rozvoj lidských zdrojů
- Od teorie k praxi
- Od jednoduché disciplíny k multidisciplinární a integrální znalosti
- Od znalosti jako pravdy ke znalosti jako relativnímu/informačnímu/narativnímu diskurzu
- Od rutinního učení k reflexivnímu
- Od potřeb blahobytu k požadavkům trhu
- Od klasického kurikula k romantickému a programovému plánování
- Od učení face to face k distančnímu e-learningu

Kapitola 2 Sociální pozadí celoživotního učení

- Důraz na změnu
- Charakteristiky moderních společností
- Vzdělávání a moderní společnost
- Síly změny
- Učení a postmoderní podmínky

Kapitola 3 Behavioristický přístup k učení

- Problém definice
- Behaviorističtí teoretici
- Podmiňování
- Výuka a učení

Kapitola 4 Kognitivní teorie

- Jean Piaget
- Lev Vygotsky
- Jack Mezirow

Kapitola 5 Sociální učení

- Učení, kultura a sociální role
- Mead a sociální konstrukce self
- Bandura a teorie sociálního učení
- Kolektivní učení

Kapitola 6 Zkušenostní učení

⁵³ [online] Dostupné z:

http://books.google.cz/books/about/The_Theory_Practice_of_Learning.html?id=Q0OuvGzQvx8C&redir_esc=y

⁵⁴ [online] Dostupné z: <http://www.amazon.co.uk/Theory-Practice-Learning-Peter-Jarvis/dp/0749438592>

Povaha zkušenosti
Povaha zkušenostního učení
Reflexe zkušenostního učení

Kapitola 7 Typy učení

Autoři a jejich terminologie
Proces syntézy

Kapitola 8 Kultura a učení

Úvod
Jak se učíme?
Ženská identita a morálka: práce Carol Gilligan
Ženské způsoby vědění
Učí se čínští studenti jinak?

Kapitola 9 Sebeřízené učení

Cyril Houle
Allen Tough
Malcolm Knowles
Stephen Brookfield
Od teorie k praxi
Sebeřízené učení a veřejná politika

Kapitola 10 Smlouvy a učení

Touha po předvídatelnosti
Smlouvy a trhy
Učební smlouvy: sebeřízení a osobní autonomie
Smlouvy a kompetence
„Kontraktující společnost“
Smluvní učení a modulární učení
Jazyk smluv

Kapitola 11 Otevřené a distanční učení

Tradiční vzdělávání a uzavřené instituce
Definování otevřeného učení
Otevřené učení a distanční vzdělávání
Teorie distančního vzdělávání
Od teorie k praxi

Kapitola 12 Učení založené na práci a na problému

Učení se prací
Stručná historie učení se prací
Výcvik a měnící se pracoviště
Rozvoj „lidských zdrojů“

Kapitola 13 Učící se organizace

Historický vývoj učící se organizace
Definování učící se organizace
Příspěvatelé
Aplikace
Kritická perspektiva

Kapitola 14 Hodnocení učení

Tradiční přístup k hodnocení
Aktuální otázky hodnocení

An International Dictionary of Adult and Continuing Education

London: Kogan Page, 2002.

V roce 2002 vychází původní slovník znovu, nikoli jako reedice, ale jako druhé vydání, a jako spoluautorský počín Petera Jarvise a **Arthura L. Wilsona**, profesora vzdělávání dospělých z Univerzity v Severní Karolíně USA. V roce 2002 obsahuje slovník 2500 hesel, vychází v Londýně v nakladatelství Kogan Page. V předmluvě k tomu vydání Jarvis reflektuje významnou změnu, která se odehrála na tomto poli za oněch 12 let, které uplynuly od prvního vydání, a tou je **posun od zájmu o vzdělávání dospělých, kontinuální vzdělávání, vyšší a celoživotní vzdělávání k tématu celoživotního učení**⁵⁵.

Knihy, které Peter Jarvis editoval

Twentieth-Century Thinkers in Adult Education

London: Croom Helm, 1978. Znovu publikováno v London: Routledge, 1991. Přeloženo do Čínštiny (1999). Druhá edice (*Twentieth-Century Thinkers in Adult and Continuing Education*), London: Kogan Page, 2001.

Britain: Policy and Practise in Continuing Education, San francisco: Jossey-Bass, 1988.

Perspectives in Adult Education and Training in Europe

Leicester: NIACE/Malabar, FL: Krieger, 1992. Na přebalu knihy je uvedeno, že ji editoval Peter Jarvis za asistence Annette Stannett (knihovnice, učitelka, překladatelka pracující na University of Surrey, University of Cape Town a dalších).

<http://www.librarything.com/author/stannettannette>

Obsah:

Předmluva, Úvod

Část 1: Země Beneluxu

Belgie, Walter Leirman, University of Leuven

Nizozemí, Bastiaan van Gent, University of Leiden

Část 2: Východní Evropa

Bulharsko, Georgy Bizhkov and Rossitea Miliankova, Sofia University

Bělorusko, Mikhail Sobol, Institute kontinuálního vzdělávání manažerů v Bělorusku

Československo, Pavel Hartl, Karlova univerzita Praha

Estonsko, Talvi Märja a Ülo Vooglaid, Talinský institut vzdělávání učitelů

Maďarsko, Andor Maróti, Eötvös University Budapest

Polsko, Lucjan Turowski, University of Warsaw

Rumunsko, Emil Paun, University of Bucharest

Rusko, B. M. Bim-Bad, L. L. Sokolova and S. I. Zmeyov, Russian Open University

⁵⁵ [online] Dostupné z: <http://www.questia.com/read/108574679/international-dictionary-of-adult-and-continuing-education>

Jugoslávie, Borivoj Samolovček, Belgrade University

Část 3: Francie a německy mluvící země

Rakousko, Hannelore Blaschek, Institut pro vzdělávání dospělých Salzburg

Francie, Pierre Caspar, Národní konzervatoř umění a řemesel

Německo, Franz Pöggeler, Technická univerzita v Cáchách

Švýcarsko, Matthias Finger, Univerzita v Ženevě

Část 4: Iberský poloostrov

Portugalsko, Licinio C. Lima, University of Minho

Španělsko, Ramón Flecha, University of Barcelona

Část 5: Středomořské státy

Kypr, Klitos Symeonides, Ministerstvo vzdělávání

Řecko, Dimitris Vergidis, University of Patras

Itálie, Maurizio Lichtner, Centrum evropského vzdělávání

Malta, Kenneth Wain a Peter Mayo, University of Malta

Turecko, Rifat Okcabol, Universita v Bogazici Istanbul

Část 6: Skandinávie

Dánsko, Bo Jacobsen, Univerzita v Kodani

Finsko, Jukka Tuomisto, Univerzita v Tampere

Norsko, Odd Nordhaug, Norská škola ekonomické a byznys administrativy

Švédsko, Kjell Rubenson, Univerzita v Britské Kolumbii a Linköping University

Část 7: Spojené království a Irská republika

Irská republika, Denis O'Sullivan, University College, Cork

Anglie a Wales, Eleonore Arthur, Goldsmiths' College, Univerzita v Londýně

Severní Irsko, Duncan Morrow and Rosemary Moreland, Univerzita v Ulstru

Skotsko, Elisabeth Gerver, Univerzita v Dundee

Jednotlivé kapitoly nejsou rešeršovány, jelikož se nejedná o autorské počiny Petera Jarvise.

Předmluva (s. IX–X) osvětluje, že tato studie „navazuje“ na předchozí dílčí studie podobného rázu, které zpracovalo Evropské centrum pro volný čas a vzdělávání se sídlem v Praze. Autoři osvětlují, že záměrem knihy rozhodně není být komparativní studií, přestože poslední kapitola se zaměřuje na některé elementy, jež mohou indikovat způsoby, kterými mohou být komparativní studie vzdělávání dospělých realizovány. ...Tato kniha reflektuje pohyb směrem k europeizaci vzdělávání dospělých a jejich odborné přípravy a editoři této knihy jsou velmi potěšeni, že mohou k tomuto hnutí přispět. Také si uvědomují, že prudké změny, které se v Evropě odehrávají, budou mít svůj efekt i v oblasti vzdělávání dospělých a výcviku a na tento pokrok se těší.

Úvod (s. XI–XIII) zmiňuje praxi vzdělávání dospělých, která se internacionalizuje a vzdělavatelé dospělých mnohem více cestují než dřív. Zmiňují samozřejmě kontext a souvislosti zapojení jednotlivých zemí do této práce a způsob, kterým byli autoři osloveni. Byli vyzváni, aby příspěvky posílali do 31. března 1991, takže politické posuny po tomto datu nejsou v knize zohledněny. Byly podniknuty neúspěšné pokusy o zapojení autorů z Albánie, Islandu, Lucemburska. Vzdělávání dospělých a odborná příprava je v každé zemi nucena se přizpůsobit strukturálním potřebám vyvolaným změnami, takže tato kniha je spíše než co jiného historickou momentkou. Každý autor obdržel osnovu svého příspěvku a jeho prvků, které editoři vyhodnotili jako důležité. Záměrem knihy není být komparativní studií, záměr je mnohem skromnější – poskytnout akademickou perspektivu ke vzdělávání dospělých a jejich odborné přípravě z tolika evropských zemí, z kolika to bude jen možné. Kniha je tedy cvičením v mezinárodním nikoli

komparativním vzdělávání dospělých. Autor každé kapitoly byl požádán o tuto strukturu příspěvku:

1. historický přehled zahrnující popis těch organizací a lidí, kteří přispívají k růstu a rozvoji vzdělávání a odborné přípravy dospělých v dané zemi.
2. specifické pojmy a hlavní teoretické perspektivy.
3. struktura a organizace vzdělávání dospělých a aktuální legislativa.
4. aktuální vládní politika s komentářem.
5. aktuální problémy, kterým čelí odborná příprava a vzdělávání dospělých v dané zemi a budoucí perspektivy.
6. hodnocení aktuálního stavu vzdělávání a odborné přípravy dospělých a evaluace soudobé úrovně výzkumu v této oblasti.

Každá kapitola měla mít rozsah 5000 slov. Některé jsou však delší. Tato kniha obsahuje pohledy 30 různých akademiků... výsledkem této prezentace je formulace potřeby významnější komparativní analýzy systémů znalostí o vzdělávání dospělých, stejně jako praxe vzdělávání dospělých. Strukturou je kniha podobná předchozí s názvem *Training Adult Educators in Western Europe* (Jarvis, Chadwick 1991). **Směřujeme ke srovnávací analýze?**

Jak bylo bohatě ilustrováno na předchozích stránkách, vzdělávání dospělých je mnohem komplexnější než školní vzdělávání, které jako institucionální fenomén v mnoha zemích světa umožňuje rozvoj komparativních disciplín. Harris (1980, 48) rozšiřuje tyto návrhy, ale přeci jen vzdělávání dospělých jako takové je příliš komplexní pro komparativní přijmutí a sbírka materiálů není dostatečně široká, aby mohla poskytnout dostatečná data, která by zajistila základ pro kompletní mezinárodní srovnání jedné konkrétní oblasti. Zároveň byl obsah kapitol dán každému autorovi, aby se pokusil se strukturovat data tak, aby umožňovala vidět komplexnost vzdělávání dospělých a jejich tréninku, a aby umožňovala objevit některé podobnosti a rozdílnosti. Jelikož jednotlivé statě jsou vytvořeny předními odborníky, předpokládá se, že některé tyto problémy byly zmíněny Foucaultem (1972) o diskursní analýze jako stereotypní opakování, které je méně aplikovatelné. Dokonce je několik odborníků schopno vytvořit analýzy, které jsou absolutně bez předsudků, takže některé důrazy zde reflektované jsou subjektivními interpretacemi autorů. Na závěr některé komentáře, které byly do publikace zahrnuty, jsou předkládány tak, že ukazují cestu zpět k teorii komparativního vzdělávání dospělých. Jak se vzdělávání dospělých bude čím dál tím více institucionalizovat, tak bude bez pochyby vytvářet neustále narůstající řadu kurzů, ocenění, atd. To je zřejmě nevyhnutelný výsledek vzdělávání dospělých, které funguje na otevřeném trhu. Výsledkem také budou nové formy vzdělávacích nařízení, jako jsou modularizace a kreditové ocenění, přenosy kreditů, nejdříve mezi institucemi v jedné zemi, později mezi jednotlivými zeměmi. V současnosti jsou také některé možnosti skrze evropsky financované programy pro studenty a akademické pracovníky pro cestování do jiných zemí, ale jak se toto financování bude stávat více omezené, je velice možné, že studenti budou povzbuzováni k tomu, aby cestovali mezi institucemi a vytvářeli si tak svůj vlastní kreditový profil pro závěrečnou zkoušku. Zatímco tato forma kooperace bude stále více povzbuzována, je zřejmé, že bude narůstat konkurence mezi institucemi o omezené možnosti financování výzkumu. Nicméně je těžší vidět cesty, ve kterých by mohla být celá oblast vzdělávání dospělých porovnána, protože je tak doširoka rozšířena napříč celou společností. V dřívější studii (Jarvis, 1989) bylo argumentováno, že model společnosti zapojený v analýze by ovlivnil výsledky takové studie, přestože by to mohlo být tak, že technologické a ekonomické instituce by byly nejvíce dominantní jednotkou ve vytváření vzdělávacích potřeb. Od té doby, co byla napsána tato studie, došlo k ohromným politickým

změnám v Evropě, a tak by nyní mohlo být argumentováno, že politická instituce je stejně významná jako ostatní dvě v generování vzdělávacích potřeb. Opravdu kdekoliv dochází k sociální změně, tam může být argumentováno, že vzdělávací potřeby jsou vytvářeny a jakmile se změna projeví ve společnosti, vzdělávací potřeby se vždy vytvoří. Proto jakákoliv komparativní studie vzdělávání dospělých vyžaduje komparativní studii společnosti.

The Age of Learning: Education and the Knowledge Society, London: Routledge, 2001.

The Theory and Practice of Teaching, London: Kogan Page, 2001. Přeloženo do Chorvatštiny (2003). Přeloženo do Japonštiny (2011). Druhá edice Londýn: Routledge, 2006.

Adult and Continuing Education. (5 dílů), London: Routledge, 2003.

From Adult Education to Lifelong Learning, London: Routledge, 2006.

From Adult Education to the Learning Society. Podtitul zní „21 Years from the *International Journal of Adult Education*“. Routledge, 2006.

The Routledge International Handbook of Lifelong Learning, London: Routledge, 2009.

Ostatní knihy a texty

Knihy, které Peter Jarvis spolueditoval:

- *Training Adult Educators in Western Europe*, London: Routledge, 1991.
- *Adult Education: Evolution and Achievement in a Developing Field of Study*, San Francisco: Jossey-Bass, 1991. Jedná se oficiální publikaci Americké asociace vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání – smlouva na publikaci byla výsledkem otevřené soutěže.
- *Adult Education and Theological Interpretations*, Malabar, FL: Krieger, 1993. Jarvis, Peter, Ed.; Walters, Nicholas, Ed.
- *Developments in the Education of Adults in Europe*, Frankfurt: Peter Lang, 1994.
- *International Perspectives on Lifelong Learning*, London: Kogan Page, 1998.
- *Human Learning: A Holistic Approach*, London: Routledge, 2005.
- *Learning, Working and Living*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.
- *Universities, Ethics and the Professions*, London: Routledge, 2009.

Autorské výzkumné zprávy:

- *Religious Education Curriculum in the Junior School*, 1974. Zpracováno pro místní vzdělávací odbor ve Warley (Anglie).

Výzkumné zprávy, u nichž byl Peter Jarvis spoluautorem:

- *The Education and training of District Nurses (SRN/R GN 1976): An Evaluation of the Implementation of the 1976 Curriculum in Surrey (1978-1979)*, 1980. Sponzorováno DHSS

(Department of Health and Social Security – pozn. Thelenová) a publikováno Univerzitou v Surrey.

- *Curriculum Development in the Education of Adults*, 1984. Peter Jarvis zde figuruje jako přispěvatel. Publikováno díky FEU (Far East University – pozn. Thelenová).
- *The Teacher-Practitioner Course at the University of Surrey*, 1986. Zpracováno pro King's Fund.
- *Joint Preparation for Health Visitors and District Nurses: An Initial Evaluation*, 1987. Peter Jarvis – spoluautor. Vyšlo v National Board, London.
- *The Education of Adults in Europe: England and Wales*, 1992. Peter Jarvis – přispěvatel. Monitorovací zpráva pro Eurodelphi Project, Univerzita v Lovani, Belgie.
- *Elder Mentoring*, 1999. Peter Jarvis - spoluautor. Publikováno společně s publikací Help the Aged.
- *Towards the Learning City*, 1997. Peter Jarvis – spoluautor. Corporation of London.
- *Lifelong Learning: Rhetoric, Reality and Public Policy*, 1997. Peter Jarvis – spolu-editor. Výstupy z konference, University of Surrey.

Seriálové publikace, které Peter Jarvis editoval:

- *International Perspectives on Adult and Continuing Education*, London: Routledge (publikováno přibližně 20 knih).
- *Theory and Practice in Adult Education in North America*, London: Routledge (publikováno přibližně 10 knih).

Časopisy:

- *International Journal of Lifelong Education*, od roku 1981 dosud, Peter Jarvis – zakládající editor a spolueditor.
- *Journal for Adult Theological Education*, ročník 3, číslo 1, 2007. Peter Jarvis – hostující editor.
- *Comparative Education*, ročník 35, číslo 2, 1999. Peter Jarvis – hostující spolueditor.
- *Comparative Education*, ročník 36, číslo 3, 2000. Peter Jarvis – hostující spolueditor.
- *Comparative Education*, ročník 37, číslo 4, 2001. Peter Jarvis – hostující spolueditor.
- *Comparative Education*, 2005-2008. Peter Jarvis – předseda editorské skupiny.

Příloha č. 5 Dokumentografická jednorázová rešerše

Krajská vědecká knihovna v Liberci, příspěvková organizace, Rumjancevova 1362/1, 460 53
Liberec 1
tel. +420-482 412 111; www.kvkli.cz ; library@kvkli.cz

R e š e r š e

(Dokumentografická jednorázová rešerše)

Kompletní dílo profesora Petera Jarvise a ohlasy jeho publikací

Evidenční číslo: 55-2013

Klíčová slova: Peter Jarvis

Datum vypracování: 6. 12. 2013

Celkový počet záznamů: 43

Zpracovala: Ing. Martina Sanetníková

Druhy dokumentů zachycených v rešerši:
knihy, články, vysokoškolské kvalifikační práce

Časové vymezení:
bez časového vymezení

Jazykové vymezení:
Dokumenty v českém, anglickém jazyce

Zvolené uspořádání a počet záznamů:

Knihy (autorská díla, editorská díla, spoluautorská díla) 27 záznamů, řazeno chronologicky dle roku vydání;

Články (recenze) 16 záznamů, řazeny abecedně dle názvu **zdroje**.

Prohledávané zdroje:

Online zdroje:

- Katalogy Krajské vědecké knihovny v Liberci <http://www.kvkli.cz>
- Katalog Národní knihovny v Praze <http://www.nkp.cz>
- Jednotná informační brána (souborný katalog knihoven ČR) <http://www.jib.cz>
- Databáze závěrečných prací THESIS Masarykovy univerzity v Brně <https://is.muni.cz/vyhledavani/?issexppar=1&isshlret=komunikace+rodina+%C5%A1kola&issubm=Najdi&isshlv=tthesis&issuco=>
- GoogleScholar <http://scholar.google.cz/>
- Katalog knihoven Libereckého regionu KALIKO http://kaliko.multidata.cz/primo_library/libweb/action/search.do?dscnt=1&fromLogin=true&dstmp=1343296475680&vid=kaliko&fromLogin=true
- NUŠL (Národní úložiště šedé literatury) <http://www.nusl.cz/>
- Časopis Studia Paedagogica online <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/search>
- Digitální repozitář závěrečných prací UK <http://is.cuni.cz/webapps/?lang=cs>
- Databáze ERIC (Institute of Education Sciences) <http://eric.ed.gov/>
- Databáze Academic Search Complete (platforma EBSCOhost) – dostupné na počítačích v KVK (a jiných knihovnách), možný vzdálený přístup pro registrované čtenáře

Knihy

(→ vlastník dokumentu)

Autorská díla

1. JARVIS, Peter (1983). *Professional Education*. London: Croom Helm. 150 s. ISBN 0-7099-1409-1.
→ Ústřední knihovna Palackého univerzity v Olomouci (OLD012)
2. JARVIS, Peter (1985). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Croom Helm. 317 s.
→ Národní pedagogické muzeum a knihovna JAK v Praze (ABA012)
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)
→ Národní knihovna v Praze (ABA001)
2nd edition. London: Routledge, 1995. 301 s. ISBN 0-415-10242-1.
→ Národní pedagogické muzeum a knihovna JAK v Praze (ABA012)
4th ed. London: Routledge, 2010. 338 s. ISBN 978-0-415-49481-6.
→ Ústřední knihovna Palackého univerzity v Olomouci (OLD012)
3. JARVIS, Peter (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Beckenham: Croom Helm. 278 s. ISBN 0-7099-1439-3
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)
4. JARVIS, Peter (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm. 220 s. ISBN 978-0-415-68486-6.
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)
5. JARVIS, Peter (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London and New York: Routledge. 372 s. ISBN 0-415-02421-8.
→ Národní pedagogické muzeum a knihovna JAK v Praze (ABA012)
Rev. ed. (in association with A.L. Wilson). London: Kogan Page, 2002. 202 s. ISBN 0-7494-3736-7.
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)
6. JARVIS, Peter (1992). *Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 272 s. The Jossey-Bass higher and adult education series. ISBN 1-55542-448-1
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)
7. JARVIS, Peter (1997). *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: NIACE - The National Organization for Adult Learning. 190 s. ISBN 1-86201-015-3.
→ Knihovna AV ČR v Praze, Sociologický ústav (ABB019)
8. JARVIS, Peter (1999). *The Practitioner-Researcher: Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 199 s. ISBN 0787938807.

Abstrakt: This book examines the role of the professional practitioner-researcher and the relationship between practice, practical knowledge, and theory. It is divided into five parts. The three chapters of Part 1 review the emerging role of the practitioner-researcher, the education of professionals in light of the theory-practice relationship, and researching one's own practices. Part 2's three chapters discuss the nature of practice, reflective practice, and practical knowledge. Emphasis is on the view of knowledge as subjective and practical, leading to a distinction between knowledge and information. Part 3 suggests that research into practice must take the form of qualitative case studies, with documentary evidence linking the qualitative and quantitative. Individual chapters discuss case studies, action research, collaborative research, using documents, and small-scale surveys. The three chapters of Part 4 reconceptualize theory, stressing the importance of personal theory and describing the process from practice to theory and theory to practice. Finally, Part 5's three chapters look at the changes that are

occurring in the relationship between education and the world of work and urges partnerships between higher education and the corporate university.

9. JARVIS, Peter (2001). *Learning in later life: an introduction for educators & carers*. London: Kogan Page. 162 s. ISBN 0749433981.

Abstrakt: Third age" learning is increasingly commonplace, as is the provision for teaching those in later life, whether it is pre-retirement training provided by employers or more formal education. Alongside this, the study of gerontology is now common as part of education studies. This is an analysis of learning throughout the whole of life. Written as a text for both educators and carers, it demonstrates how the learning process works through life and how learning at all stages of life is best achieved.

10. JARVIS, Peter (2001). *Universities and corporate universities: the higher learning industry in global society*. London: Kogan Page. 166 s. ISBN 0-7494-3404-X.
→ Knihovna VŠE v Praze (ABA006)

11. JARVIS, Peter (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 3rd ed. London: RoutledgeFalmer. 382 s. ISBN 0-415-31492-5. Rovněž dostupné z: http://marul.ffst.hr/~batarelo/cjelozivotno/jarvis_lifelong.pdf
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)
4th ed. London: Routledge, 2010. 338 s. ISBN 9780415494786.
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)

12. JARVIS, Peter (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge. 218 s. Lifelong learning and the learning society, vol. 1. ISBN 978-0-415-35540-7.
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)
→ Ústřední knihovna PedF MU v Brně (BOD003)
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)

13. JARVIS, Peter (2007). *Globalisation, Lifelong Learning & the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge. 238 s. Lifelong learning and the learning society, vol. 2. ISBN 978-0-415-35543-8.
→ Knihovna AV ČR v Praze, Sociologický ústav (ABB019)
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)

14. JARVIS, Peter (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age*. London: Routledge. 248 s. Lifelong learning and the learning society, vol. 3. ISBN 978-0-415-35544-5.
→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)

15. JARVIS, Peter (2009). *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge. 224 s. ISBN 978-0415-41903-1.
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)

16. JARVIS, Peter (2012). *Teaching, Learning and Education in Late Modernity*. London: Routledge. 226 s. ISBN 978-0-415-68474-3.

Abstrakt: Professor Peter Jarvis has spent over 30 years researching, thinking and writing about some of the key and enduring issues in education. He has contributed well over 30 books and 200 papers and chapters in books on learning theory, adult education and learning, continuing professional education, nurse education, primary school education, distance education and third age education. In this book, he brings together 19 key writings in one place. Starting with a specially written Introduction, which gives an overview of Peter's career and contextualises his selection within the development of the field, the chapters cover: (1) Learning; (2) Learning and Spirituality; (3) Learning and Doing; (4) Teaching; (5) The End of Modernity; and (6) Learning in Later Life. This book not only shows how Peter's thinking developed during his long and distinguished career; it also gives an insight into the development of the fields to which he contributed. In the World Library of Educationalists, international scholars themselves compile career-long collections of what they judge to be their finest pieces--

extracts from books, key articles, salient research findings, major theoretical and/practical contributions--so the world can read them in a single manageable volume. Readers will be able to follow the themes and strands of their work and see their contribution to the development of a field, as well as the development of the field itself.

Editorská díla

17. JARVIS, Peter (ed.) (1987). *Twentieth century thinkers in adult education*. London: Croom Helm. 327 s. ISBN 0709914822.

Abstrakt: This book contains 19 papers on 20th century thinkers in adult and continuing education. The book is arranged in four parts as follows: early 20th century English thinkers; early 20th century American thinkers; theorists of adult and continuing education; and theorists of adult education and social change.

18. JARVIS, Peter (ed.) (1992). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. 414 s.

→ Národní pedagogické muzeum a knihovna JAK v Praze (ABA012)

19. JARVIS, Peter (ed.) (2001). *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. London: Kogan Page. 230 s. ISBN-0-7494-3411-2.

Abstrakt: This book's 18 chapters provide a multi-disciplinary analysis of lifelong learning and the learning society by doing the following: (1) examining the way that these phenomena have emerged; (2) analyzing the concepts; (3) discussing ways in which the learning society functions; (4) assessing the implications of the learning society for other sectors of the educational institution; and (5) reflecting on the age of learning. Many examples are taken from experiences in the United Kingdom.

20. JARVIS, Peter (ed.) (2001). *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*. Second Edition. London: Taylor & Francis. 326 s. ISBN-0-7494-3408-2.

Abstrakt: This book contains 19 papers on 20th century thinkers in adult and continuing education. The book is arranged in four parts as follows: early 20th century English thinkers; early 20th century American thinkers; theorists of adult and continuing education; and theorists of adult education and social change.

21. JARVIS, Peter (ed.) (2006). *The Theory and Practice of Teaching*. 2nd ed. London: Routledge. 257 s. ISBN 0415365252.

→ Ústřední knihovna PedF MU v Brně (BOD003)

22. JARVIS, Peter (ed.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge. 526 s. ISBN 978-0-415-41904-8.

→ Knihovna FF UK v Praze (ABD001)

→ Knihovna PedF UK v Praze (ABD005)

→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)

Spoluautorská díla

23. JARVIS, P. a N. WALTERS (eds.) (1993). *Adult Education and Theological Interpretations*. Malabar: Krieger Pub. 346 s. ISBN 0894645870.

Obsahuje: "Learning as a Religious Phenomenon?" (Jarvis); "Truth, Belief, and Knowledge" (Clark); "The Authority of the Word" (Ferro); "The Priesthood of the Teacher--Language and the Teaching of the Word" (McCaffry); "Teaching--Catechism, Preaching, and Indoctrination" (Willis); "Meaning, Being, and Learning" (Jarvis); "Seeing the Light--Christian Conversion and Conscientisation" (Welton); "Self, Soul, and Learning" (Stubblefield); "The Fall and the Tree of Knowledge" (Jarvis); "Personhood--Personal and Faith Development" (Courtenay); "The Autonomous Person and Self-Directed Learning" (Walker); "Foundations of Community Education and the Danger of 'Aestheticism'" (van der Veen); "Contract Learning and the Covenant" (Wickett); "Open Multicultural Society--Access and Election" (Walters); "Beyond God the Father and Mother: Adult Education and Spirituality" (Hart, Horton); "Moral Issues in Adult Education: From Life Problems to Educational Goals and Postmodern Uncertainty" (Leirman, Anckaert); "Prophecy: Radical Adult Education and the Politics of Power" (Deshler); "And I Saw a New Heaven and a New Earth" (Jarvis); and "Endeavors in a Theology of Adult Education: A Theologian Reflects" (Slee). Many articles include substantial bibliographies.

24. HOLFORD, J., P. JARVIS a C. GRIFFIN (eds.) (1998). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page. 368 s. ISBN-0-7494-2869-4.
Abstrakt: This book contains 30 papers providing international perspectives on lifelong learning.
25. JARVIS, P. a S. GIBSON (2001). *The teacher practitioner and mentor in nursing, midwifery, health visiting and the social services*. 2nd ed. Cheltenham: Nelson Thornes. 171 s. ISBN 0-7487-3338-8.
→ Univerzitní knihovna Ostravské univerzity v Ostravě (OSD001)
26. JARVIS, P., J. HOLFORD a C. GRIFFIN (2003). *The Theory and Practice of Learning*. 2nd ed. London: Kogan Page. 198 s. ISBN 0-7494-3859-2.
→ Univerzitní knihovna Ostravské univerzity v Ostravě (OSD001)
27. JARVIS, P. a S. PARKER (eds.) (2007). *Human learning: an holistic approach*. London: Routledge. 226 s. ISBN 9780415340984.
→ Ústřední knihovna FF MU v Brně (BOD001)

Články

1. NEHYBA, Jan. Tři inspirace od Petera Jarvise: Three inspirations from Peter Jarvis. In: ***Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno***. Brno: Masarykova univerzita, 2009-. 2012, roč. 17, č. 1, s. [37]-58. ISSN 1803-7437.
Anotace: Analýza Jarvisovy teorie učení. Představení tří základních principů této teorie: konceptu nesouladu, pojetí zkušenosti a modelu procesu učení. Spojitost Jarvisovy teorie s myšlenkami jiných autorů, zejména těch, kteří se zaměřují na zkušenostní či reflektivní učení (Dewey, Kolb aj.). Rozbor jednotlivých složek Jarvisovy teorie, která v procesu učení rozlišuje neučení, náhodné učení, nereflektivní a reflektivní učení.
Rovněž dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/304/422>
→ Všeobecná, Naučná, MDT 374.7, sign. A 192196/17,1
2. RŮŽIČKOVÁ, Dana (red.). Festival vzdělávání dospělých AEDUCA 2009: jak dál ve společnosti znalostí? In: ***Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých***. 2009, roč. 13, č. 3, s. 10-11. ISSN 1211-6378.
Anotace: V červnu 2009 se v ČR konal festival vzdělávání dospělých AEDUCA 2009, v jehož rámci proběhla konference s názvem Dilemata institucionalizovaného vzdělávání dospělých. Článek přináší znění rozhovoru se čtyřmi odborníky (Lenka Cimbáliková, Dušan Šimek, Peter Jarvis, Jindra Kulich), kteří odpovídali na otázky týkající se problematiky teorie a praxe andragogiky a tématu znalostní společnosti.
→ Studijní, Sklad, sign. PB 4151/2009

Recenze děl Petera Jarvise

3. BERSCH, Gretchen T. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. In: ***Adult Education Quarterly***. 2006, roč. 56, č. 3, s. 224-225. ISSN 0741-7136.
DOI: 10.1177/0741713605286180. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).
Abstrakt: The article reviews the book "Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice," 3rd ed., by Peter Jarvis.
4. GUO, Shibao. The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. In: ***Adult Education Quarterly***. 2010, roč. 60, č. 2, s. 207-211. ISSN 0741-7136. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).
Abstrakt: The article reviews books from the "The Lifelong Learning and the Learning Society" book series, by Peter Jarvis, including "Vol. 1: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning," "Vol. 2: Globalisation,

Lifelong Learning and the Learning Society," and "Vol. 3: Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society."

5. SCHULLER, Tom. Reviews. In: **Adults Learning**. 1999, roč. 10, č. 8, s. 30-31. ISSN 0955-2308. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: Reviews the book 'International Perspectives on Lifelong Learning,' edited by John Holford, Peter Jarvis and Colin Griffin.

6. Book reviews. In: **Compare: A Journal of Comparative Education**. 2006, roč. 36, č. 3, s. 401-409. ISSN 0305-7925. DOI: 10.1080/03057920600896208. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews several books including "Reforming higher education in the Nordic countries: studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden," edited by Ingemar Fägerlind, and Gorel Strömqvist, "Universities in the marketplace: the commercialisation of higher education," by Derek Bok, and "Adult education & lifelong learning: theory and practice," by Peter Jarvis.

7. BENSKE, Karla H. Universities, Ethics and Professions: Debate and Scrutiny – Edited by John Strain, Ronald Barnett and Peter Jarvis. In: **Higher Education Quarterly**. 2010, roč. 64, č. 2, s. 222-225. ISSN 0951-5224. DOI: 10.1111/j.1468-2273.2010.00456.x. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews the book "Ethics and Professions: Debate and Scrutiny," edited by John Strain, Ronald Barnett and Peter Jarvis.

8. ROGERS, Alan. Jarvis, Peter, and Colin Griffin (eds.). 2003. Adult and Continuing Education: Major Themes in Education. In: **International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**. 2004, roč. 50, č. 1, s. 77-79. ISSN 0020-8566. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: Reviews the book "Adult and Continuing Education: Major Themes in Education," edited by Jarvis Griffin, Peter Griffin and Colin Griffin.

9. KIRBY, Mark. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. In: **Journal of Further and Higher Education**. 1996, roč. 20, č. 1, s. 105-108. ISSN 0309-877X.

Anotace: Recenzovaná kniha je úvodem do problematiky vzdělávání dospělých a její teorie. Přehled různých teoretických názorů na celoživotní vzdělávání dospělých a praktických příkladů jejich realizace.

→ Národní pedagogické muzeum a knihovna JAK v Praze (ABA012)

10. HUNT, Marvin. Globalisation, Lifelong Learning, and the Learning Society: Sociological Perspectives. In: **LLI Review**. 2008, roč. 3, s. 116-117. ISSN 1932-7625. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews the book "Globalisation, Lifelong Learning, and the Learning Society: Sociological Perspectives," by Peter Jarvis.

11. TAIT, Alan. International Perspectives on Lifelong Learning (Book). In: **Open Learning**. 1999, roč. 14, č. 3, s. 63-64. ISSN 0268-0513. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: Reviews the book 'International Perspective on lifelong Learning,' edited by John Holford, Peter Jarvis and Colin Griffin.

12. HERBERT, Anne. Towards a comprehensive theory of human learning. In: **Studies in Continuing Education**. 2009, roč. 31, č. 2, s. 225-228. ISSN 0158-037X. DOI: 10.1080/01580370902930703. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews the book "Towards a Comprehensive Theory of Human Learning," by Peter Jarvis.

13. FIELD, John. Book reviews. In: **Studies in the Education of Adults**. 1999, roč. 31, č. 2, s. 248-250. ISSN 0266-0830. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: Reviews the book 'International Perspectives on Lifelong Learning,' edited by John Holford, Peter Jarvis and Colin Griffin.

14. MARK, Rob. Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age Volume 3. In: ***Studies in the Education of Adults***. 2009, roč. 41, č. 1, s. 93-94. ISSN 0266-0830. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews the book "Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age," Volume 3, by Peter Jarvis.

15. ST.CLAIR, Ralf. Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. In: ***Studies in the Education of Adults***. 2009, roč. 41, č. 2, s. 214-215. ISSN 0266-0830. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews the book "Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives," Lifelong Learning and the Learning Society, Vol. 2, by Peter Jarvis.

16. HILLIER, Yvonne. Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. In: ***Studies in the Education of Adults***. 2010, roč. 42, č. 1, s. 98-101. ISSN 0266-0830. Dostupné z databáze Academic Search Complete (EBSCOhost).

Abstrakt: The article reviews the book "Towards a Comprehensive Theory of Human Learning: Lifelong Learning & the Learning Society" by Peter Jarvis and Routledge Taylor.

Příloha č. 6 Publikace k disertační práci

Tato příloha obsahuje přehled dílčích textů, které jsem publikovala na základě nebo pro potřeby rozboru díla Petera Jarvise v letech 2009 až 2014.

1. THELENOVÁ, Kateřina. Metody práce lektora v dalším vzdělávání. In: *Hlavní trendy v pohledu na roli lektora ve vzdělávání*. Sborník příspěvků z 13. konference partnerství TTnet ČR. Praha: NUOV, 2013. ISBN 978-80-87652-93-0. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/TTnet/sborniky/Setkani13.pdf>
2. THELENOVÁ, Kateřina. Vzdělávací systém je založen na omylu. In: *Andragogika* č. 1/2013. Roč. XVII, s. 18–20. ISSN 1211-6378.
3. THELENOVÁ, Kateřina. Vzdělávání osob staršího středního věku se zaměřením na metody práce lektora. Příspěvek ve sborníku z konference *Problematika vzdělávání starší střední generace se zřetelem na dlouhodobě nezaměstnané* konané na TU v Liberci dne 8. 3. 2012. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci, 2012, s. 4. ISBN 80-7372-839-7.
4. THELENOVÁ, Kateřina. CDA jako možnost rozvoje andragogické vědy a andragogického myšlení. In: VETEŠKA, Jaroslav (ed.), 2012. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. s. 215 - 235. ISBN 978-80-7452-022-8.
5. THELENOVÁ, Kateřina. Téma učení a vzdělávání v díle Petera Jarvise. Sborník z *Mezinárodní konference Evropské pedagogické fórum 2011*. 1. vyd. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011. ISBN 978-80-904877-6-5.
6. THELENOVÁ, Kateřina. Učení jako funkce života. In: *Andragogika* 4/2011, s. 18. ISSN 1211-6378.
7. THELENOVÁ, Kateřina. Etika ve vzdělávání dospělých. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *ÉTOS - Etika v pedagogice a sociální práci*. Liberec: TU v Liberci, 2011, s. 39–47. ISBN 978-80-7372-788-8.
8. THELENOVÁ, Kateřina. Vzdělavatel dospělých v sociologii celoživotního učení Petera Jarvise. In: *Andragogika*. 4/2009. roč. XIII, s. 5–6. ISSN 1211-6378.

Příloha č. 7 Statistický přehled procesu kvantifikace díla Petera Jarvise

Tato příloha obsahuje kvantitativní sumarizaci základních kategorií teoretického uspořádání díla Petera Jarvise získanou kvantifikací pojmů z názvů kapitol monografií s jeho výhradním autorstvím.

Kategorie jsou uspořádány do tabulek dle období vzniku díla. Peter Jarvis publikuje od 70. let 20. století, více než 93 % svých knih však vydal až po roce 1980. Pouze z heuristických důvodů a pro větší přehlednost je zde jeho dílo periodizováno do tří dekád. Základní témata jeho tvorby, zde reprezentovaná kategoriemi, se prolínají všemi třemi dekadami. Proto diachronní pohled na Jarvisovu tvorbu není v předložené disertační práci tím hlavním či jediným. Je doplněn o pohled synchronní, případně kombinaci obou.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny kategorie obsahů knih vydaných v 80. letech 20. století, přičemž je třeba připomenout, že kniha 1983b vyšla ještě v roce 1988 v nezměněné podobě, jen v jiném vydavatelství a v tabulce není samostatně uváděna. U každé položky, kde figuruje 1983b lze ještě tedy doplnit 1988, přičemž nejde o koncepční posun, ale o pouhou kvantitu.

Tabulka č. 1 Kategorizace témat monografií Petera Jarvise z 80. let 20. století

| Název kategorie | Počet | Knihy | Poznámka |
|--------------------------------|-------|----------------------------|---|
| Učitel/Vzdělavatel | 5 | 1982, 1983a, b, 1985, 1987 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Učení/Učení dospělých | 4 | 1983a, b, 1985, 1987 | |
| Výuka | 4 | 1982, 1983a, b, 1985 | |
| Vzdělávání dospělých | 4 | 1982, 1983a, b, 1985 | |
| Sociální/Sociologické | 4 | 1982, 1983a, 1985, 1987 | |
| Vzdělání/Vzdělávání | 3 | 1983a, b, 1985 | Obecně, nejen ve vztahu k dospělým |
| Učící se | 3 | 1982, 1983a, 1985 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Kurikulum | 3 | 1983a, b, 1985 | |
| Profese | 2 | 1983a, b | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Znalosti, dovednosti, postoje. | 2 | 1983a, 1985 | |
| Andragogika | 2 | 1983a, 1985 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Evaluace | 2 | 1983a, 1985 | |
| Zkušenost/Zkuš. učení | 2 | 1983b, 1987 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Výzkum/Výzkumník | 2 | 1982, 1983b | |
| Já/Self | 2 | 1983b, 1985 | |
| Celoživotní vzdělávání | 2 | 1983b, 1986 | Čerpáno pouze z názvu knihy z r. 1986 |
| Kontinuální vzdělávání | 2 | 1983b, 1985 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |

| | | | |
|-------------------------|---|-------------|--|
| Komunitní vzdělávání | 2 | 1983b, 1985 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Cyklus učení | 2 | 1983b, 1985 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Reflexe/Reflexivní | 2 | 1983b, 1987 | |
| Sociální změna | 2 | 1983b, 1985 | |
| Distanční vzdělávání | 1 | 1985 | V 2010 východisko pojmu <i>otevřené učení</i> |
| Zkoušení | 1 | 1985 | |
| Učící se společnost | 1 | 1983b | |
| Rekurentní vzdělávání | 1 | 1983b | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Člověk | 1 | 1983b | V dalších 2 dekádách užívá <i>osoba</i> , či <i>self</i> |
| Povaha společnosti | 1 | 1983b | Po r. 2000 specifikuje jako <i>globalizaci</i> |
| Politika | 1 | 1985 | |
| Univerzita | 1 | 1983b | |
| Vztah teorie a praxe | 1 | 1983a | |
| Osoba | 1 | 1987 | V dalších 2 dekádách užívá <i>osoba</i> , či <i>self</i> |
| Celoživotní učení | 1 | 1986 | Čerpáno pouze z názvu knihy |
| Organizace | 1 | 1985 | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Vzdělávání pro důchod | 1 | 1983b | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |
| Další vzdělávání | 1 | 1983b | V celém díle 1x zde + ve slovníku z r. 1990 |
| Humanita | 1 | 1983a | Obě témata v 90. l. 20. st. splývají v jedno |
| Etika, morálka, hodnoty | 1 | 1983a | |
| Profesní vzdělávání | 1 | 1983a | V 90. l. pouze jako heslo ve slovníku, 1990 |

Tabulka č. 2 obsahuje přehled kategorií definovaných v obsazích monografií z 90. let 20. století. V poznámce je u vybraných kategorií specifikován vztah ke slovníku z roku 1990, který nelze považovat za typickou monografii, avšak uvedení nebo neuvedení kategorie právě jako samostatného hesla v mezinárodním slovníku vzdělávání dospělých naznačuje diskurz, ve kterém daný pojem Jarvis ve svém díle užívá. Pokud je ve sloupci „knihy“ uvedeno 1990, znamená to, že jedna z položek „počet“ se týká právě existence hesla ve slovníku.

Tabulka č. 2 Kategorizace témat monografií Petera Jarvise z 90. let 20. století

| Název kategorie | Počet | Knihy | Poznámka |
|-----------------------|-------|------------------------------|----------|
| Sociální/Sociologické | 5 | 1990, 1992, 1993, 1997, 1999 | |
| Učení/Učení dospělých | 4 | 1990, 1992, 1993, 1997 | |
| Vzdělání/Vzdělávání | 4 | 1990, 1992, 1997, 1999 | |
| Osoba | 4 | 1990, 1992, 1997, 1999 | |
| Vzdělávání dospělých | 3 | 1990, 1993, 1997 | |

| | | | |
|-------------------------------|---|------------------|--------------------------------|
| Učící se společnost | 3 | 1990, 1997, 1999 | |
| Znalosti, dovednosti, postoje | 3 | 1990, 1997, 1999 | |
| Politika | 3 | 1990, 1992, 1993 | |
| Sebeřízené učení | 3 | 1990, 1992, 1997 | Pouze v 90. letech 20. století |
| Evaluace | 2 | 1990, 1997 | |
| Výuka | 2 | 1992, 1997 | |
| Kurikulum | 2 | 1990, 1997 | |
| Etika, hodnoty, humanita | 2 | 1990, 1997 | |
| Celoživotní vzdělávání | 2 | 1990, 1992 | |
| Reflexe/Reflexivní | 2 | 1990, 1999 | |
| Výzkum/Výzkumník | 2 | 1990, 1999 | |
| Distanční vzdělávání | 2 | 1990, 1997 | |
| Zkoušení | 2 | 1990, 1997 | |
| Sociální změna | 2 | 1992, 1997 | |
| Celoživotní učení | 2 | 1990, 1992 | |
| Bytí/"Být" a „Mít“ | 2 | 1992, 1997 | Ne slovník (1990) |
| Já/Self | 2 | 1990, 1992 | |
| Stárnutí | 2 | 1990, 1992 | |
| Vztah teorie a praxe | 2 | 1990, 1999 | |
| Univerzita | 1 | 1999 | Ne slovník (1990) |
| Význam/Smysl | 1 | 1992 | Ne slovník (1990) |
| Stát | 1 | 1993 | Ne slovník (1990) |
| Utopie | 1 | 1993 | Ne slovník (1990) |
| Rozvoj lidských zdrojů | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Andragogika | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Učící se | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Profese | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Rekurentní vzdělávání | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Kontinuální vzdělávání | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Komunitní vzdělávání | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Cyklus učení | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Zkušenost/Zkušenostní učení | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Informační společnost | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Organizace | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Vzdělávání pro důchod | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Další vzdělávání | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Profesní vzdělávání | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |
| Učitel/Vzdělavatel | 1 | 1990 | Heslo ve slovníku (1990) |

Tabulka č. 3 znázorňuje kategorie z obsahů knih vydaných po roce 2000. Z tohoto souboru byla záměrně vyňata publikace z roku 2012, která je jakýmsi výběrem z díla a nepřináší nové texty. Jsou v ní publikovány doslovné verze dřívějších kapitol knih a článků. Byla pouze provedena kontrola správnosti formulace kategorií tím, že byly v obsahu knihy (2012) také kódovány. K celkově 54 zvoleným kategoriím za všechna sledovaná období a k 47 kategoriím platným pro období od r. 2000 dosud byla s touto knihou shoda ve 30 položkách. Přítomnost kategorie v knize z roku 2012 je uvedena v poznámce. Součástí

poznámky je také specifikace reedice knih (1983b/1988, 2004, 2010), kdy v reedici zaznamenáváme posun v tématu (např. od distančního vzdělávání, 1983b k otevřenému učení, 2010) nebo zachování původní podoby konceptualizace.

Tabulka č. 3 Kategorizace témat monografií Petera Jarvise od r. 2000 dosud

| Název kategorie | Počet | Knihy | Poznámka |
|---------------------------------------|-------|--|--|
| Sociální/Sociologické | 7 | 2001a, b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004, 2012 |
| Učení/Učení dospělých | 6 | 2001a, b, 2004, 2006, 2009, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Výzkum/Výzkumník | 5 | 2001a, b, 2004, 2007, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Vzdělání/Vzdělávání | 5 | 2001a, b, 2004, 2008, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Učící se | 5 | 2001b, 2004, 2007, 2008, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Učitel/Vzdělavatel/Terapeut | 4+1 | 2004, 2007, 2008, 2010 + 2001a | <i>Learning Therapist</i> , nový pojem, teoretický koncept, 2001a, 2012, 2004 a 2010 = reedice 1983b |
| Učící se společnost | 5 | 2001a, b, 2007, 2008, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004, 2012 |
| Vztah teorie a praxe | 5 | 2004, 2006, 2007, 2009, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Celoživotní učení | 5 | 2001a, 2004, 2006, 2007, 2008 | 2004 = reedice 1983b, 2012 |
| Etika, morálka, hodnoty, humanita | 5 | 2001a, 2007, 2008, 2009, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004, 2012 |
| Zkušenost/Zkušenostní učení | 4 | 2001a, 2006, 2009, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004, 2012 |
| Výuka | 4 | 2001a, b, 2004, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Spiritualita/Náboženství | 4 | 2001a, 2007, 2008, 2009 | Zcela nový pojem, 2012 |
| Globalizace | 4 | 2001b, 2007, 2008, 2009 | Zcela nový pojem, 2012 |
| Osoba | 4 | 2004, 2006, 2009, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Stárnutí | 3 | 2001a, 2009, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004, 2012 |
| Znalosti, dovednosti, postoje | 3 | 2001a, b, 2008 | 2012 |
| Bytí/"Být" a „Mít“ | 3 | 2001a, 2009, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004, 2012 |
| Politika | 3 | 2007, 2008, 2010 | 2010 = reedice 1983b, 2004 |
| Vzdělávání dospělých | 3 | 2001a, 2004, 2007 | 2004 = reedice 1983b |
| Sociální změna | 3 | 2001a, 2007, 2008 | 2012 |
| Distanční vzdělávání – otevřené učení | 3 | 2001b, 2004, 2010 | <i>Open Learning</i> – 2010, 2012 |
| Kurikulum | 2 | 2004, 2010. | 2004 a 2010 = reedice 1983b |
| Já/Self | 2 | 2006, 2009 | 2012 |

| | | | |
|---------------------------------|---|--------------|-----------------------------------|
| Celoživotní vzdělávání | 2 | 2001b, 2004 | 2004 = reedice 1983b |
| Kontinuální vzdělávání | 2 | 2001a, 2004 | 2004 = reedice 1983b |
| Evaluační | 2 | 2004, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b |
| Zkoušení | 2 | 2004, 2010 | 2004 a 2010 = reedice 1983b |
| Biografie | 2 | 2001a, 2009 | Zcela nový pojem, 2012 |
| Znalostní společnost | 2 | 2001b, 2007 | Zcela nový pojem |
| Význam/Smysl | 2 | 2001a, 2009 | 2012 |
| Rekurentní vzdělávání | 2 | 2004, 2007. | 2004 = reedice 1983b |
| Organizace | 2 | 2007, 2008. | |
| Stát | 2 | 2001b, 2008. | |
| Utopie | 2 | 2007, 2008. | 2012 |
| Informační společnost | 2 | 2007, 2008. | |
| Profese/Profesní | 2 | 2004, 2010. | 2004 a 2010 = reedice 1983b, 2012 |
| Vzdělávající se společnost | 1 | 2001b. | Zcela nový pojem |
| Učení <i>Life-Wide</i> | 1 | 2007. | Zcela nový pojem |
| Univerzita + firemní univerzita | 1 | 2001b. | Zcela nový pojem |
| Rozpojení | 1 | 2006. | Zcela nový pojem |
| Rozvoj lidských zdrojů | 1 | 2004. | 2004 = reedice 1983b |
| Člověk | 1 | 2004. | 2004 = reedice 1983b, 2012 |
| Povaha společnosti | 1 | 2004. | 2004 = reedice 1983b |
| Vzdělávání pro důchod | 1 | 2001a. | 2012 |
| Komunitní vzdělávání | 1 | 2004. | 2004 = reedice 1983b |
| Andragogika | 1 | 2006. | |

Následuje tabulka č. 4, která přehledně zobrazuje nejen jména teoretiků z oblasti vzdělávání a učení dospělých, ať už se jedná o psychology, sociology, teoretiky učení a další, ale také kvantitu, ve které jsou v celém Jarvisově díle zastoupeni. Nejedná se zde o kvantifikaci referencí, ale samostatných kapitol, které Jarvis ve svých knihách věnuje ucelené kritické reflexi díla (či vybraného teoretického konceptu) daného autora. V poznámce jsou heslovitě uvedeny oblasti zájmu, pro které si je Jarvis vybral, a také specifikace různorodosti tematického zastoupení v jednotlivých Jarvisových monografiích.

Tabulka č. 4 Přehled teoretiků zastoupených v Jarvisově díle samostatnou kapitolou, či podkapitolou 1. úrovně.

| Jméno autora | Počet | Knihy | Poznámka |
|--------------------|-------|---------------------------------|---|
| Paulo Freire | 6 | 1983b (2), 1985, 2004, 2010 (2) | Učení a výuka dospělých. Kapitoly v 1983b, 2004 a 2010 jsou totožné. |
| Malcolm S. Knowles | 6 | 1983b (2), 2004, 2006, 2010 (2) | Učení a výuka dospělých. Kapitoly v 1983b, 2004 a 2010 jsou totožné. |
| Robert M. Gagné | 4 | 1983b, 2004, 2006, 2010 | Učení a výuka dospělých. Kognitivní teorie. Kapitoly v 1983b, 2004 a 2010 jsou totožné. |
| Jack Mezirow | 4 | 1983b, 2004, 2006, 2010 | Učení a výuka dospělých. Kognitivní teorie. Kapitoly v 1983b, 2004 a 2010 jsou totožné. |
| Carl R. Rogers | 4 | 1983b, 2004, 2006, | Učení a výuka dospělých. Zkušenostní |

| | | | |
|---------------------|---|-------------------|---|
| | | 2010 | učení. Kapitoly v 1983b, 2004 a 2010 jsou totožné. |
| John Dewey | 3 | 1983b, 2006, 2010 | Učení a výuka dospělých. Zkušenostní učení. Kapitoly v 1983b a 2010 jsou totožné. |
| Jerome S. Bruner | 2 | 1983b, 2010 | Výuka dospělých. Kapitoly v 1983b a 2010 jsou totožné. |
| Ivan Illich | 2 | 1983b, 2010 | Výuka dospělých. Kapitoly v 1983b a 2010 jsou totožné. |
| Lev Vygotsky | 1 | 2006 | Kognitivní teorie učení. |
| Yrjö Engeström | 1 | 2006 | Kognitivní teorie učení. |
| Ference Marton | 1 | 2006 | Kognitivní teorie učení. |
| Chris Argyris | 1 | 2006 | Teorie kongruence a učení |
| Donald Schön | 1 | 2006 | Teorie kongruence a učení |
| Stephen Brookfield | 1 | 2010 | Teorie výuky. |
| John Rawls | 1 | 2008 | Teorie demokracie |
| Parker Palmer | 1 | 2010 | Teorie výuky. |
| Danny Wildermeersch | 1 | 2006 | Kognitivní teorie učení. |
| David Kolb | 1 | 2006 | Zkušenostní učení. |
| David Baud | 1 | 2006 | Zkušenostní učení. |
| Edward Cell | 1 | 2006 | Zkušenostní učení. |
| Susan S. Weil | 1 | 2006 | Zkušenostní učení. |
| Ian McGill | 1 | 2006 | Zkušenostní učení. |

Na základě kvantifikace reprezentované výše uvedenými tabulkami byly jednotlivé kategorie logicky seřazeny, aby vytvořily obecnější teoretické koncepty pro potřeby diachronně synchronního zkoumání. V textu disertační práce tyto koncepty tvoří dílčí podkapitoly v části 3, v jejichž rámci jsou studované kategorie vysvětlovány a vzájemně konfrontovány jak diachronně – je postihován jejich vývoj v čase, tak synchronně – v rámci jednoho časového období jsou kriticky reflektována různá pojetí reprezentovaná různými zdroji (díly Petera Jarvise). V této části jsou základní kategorie také zjišťovány v podpůrných zdrojích informací, kterými jsou spoluautorská díla a články Petera Jarvise.

Na základě kategorií pojmenovaných Peterem Jarvisem jsem formulovala **čtyři základní teoretické koncepty**. Jedná se pouze o logické seskupení a zobecnění, nikoli pokus o interpretaci ze strany autorky disertační práce.

1. Vzdělání, vzdělávání, vzdělávací proces.

- Vzdělání a vzdělávání obecně.
- Vzdělání a vzdělávání dospělých.
- Profesní a další profesní vzdělání a vzdělávání. Rozvoj lidských zdrojů.
- Kontinuální a celoživotní vzdělání a vzdělávání.
- Distanční, rekurentní a komunitní vzdělání a vzdělávání.
- Vzdělání a vzdělávání ve vztahu k důchodu.

- Vzdělávací proces, výuka, hodnocení, evaluace, kurikulum.

2. Učení, jeho typy a aktéři.

- Učení, teorie učení, cyklus učení a učení v dospělosti.
- Rozpojení jako základní moment učení.
- Učící se (člověk, jedinec, osoba, self) a proces stárnutí.
- Učitel, vzdělavatel, učební terapeut.
- Typy učení: zkušenostní, reflektující, sebeřízené, celoživotní a life-wide.

3. Kontext a výstupy vzdělávání a učení.

- Povaha společnosti, globalizace a sociální změna.
- Typy společnosti: učící se, vzdělávací, znalostní a informační.
- Stát, politika, organizace, univerzity.
- Etika, hodnoty, morálka, lidskost.
- Spiritualita, náboženství.
- Znalosti, dovednosti, postoje, biografie, význam/smysl.

4. Věda a výzkum ve vztahu ke vzdělávání a učení.

- Vztah teorie, praxe a výzkumu.
- Sociologie.
- Andragogika.
- Utopie.

Z tabulky č. 5, která uvádí ilustrativní data vztahující se ke kvantitativnímu zastoupení webových ohlasů díla Petera Jarvise, vyplývá, že nejčastěji je jméno tohoto autora spojováno s pojmem *education*, vzdělání nebo vzdělávání. V této položce je zaznamenán největší kvantitativní nárůst za sledovaná období. Zdaleka nejmenší zastoupení má spojení Petera Jarvise s pojmem *andragogika*; to koresponduje s výsledky mé analýzy.

Tabulka č. 5 Webové ohlasy díla Petera Jarvise dle nástroje Google Scholar (GS)¹.

| Hledané sousloví | Odkazy GS 80. l. 20. st. | Odkazy GS 90. l. 20. st. | Odkazy GS od r. 2000 dosud | Celkově odkazů GS |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------|
| Peter Jarvis | 3 030 | 9 360 | 24 700 | 37 090 |
| Professor Peter Jarvis | 2 670 | 8 060 | 13 270 | 24 000 |
| Peter Jarvis Learning | 639 | 2 460 | 8 601 | 11 700 |
| Peter Jarvis Lifelong Learning | 137 | 485 | 4 210 | 5 590 |
| Peter Jarvis Education | 1 120 | 3 980 | 16 400 | 25 700 |
| Peter Jarvis Adult Education | 549 | 2 240 | 5 001 | 7 790 |
| Peter Jarvis Sociology | 395 | 1 130 | 7 310 | 9 900 |
| Peter Jarvis Andragogy | 26 | 82 | 491 | 634 |

¹ Platné ke dni 30. března 2014. Součty na řádcích neodpovídají údajům „Celkově odkazů GS“, jelikož jsou uváděna data přesně se zobrazující na Google Scholar po zadání daného dílčího dotazu a nejsou zde prováděny součty.

Z rozboru rešerší a dostupných bibliografií vyplývá, že Peter Jarvis publikuje odborné texty a monografie od 70. let 20. století a zejména pak od počátku 80. let 20. století. Pro potřeby této disertační práce jsem sledované období rozdělila na jednotlivé dekády a v nich jsem pouze kvantitativně zmapovala množství publikovaných monografií, editorských děl a výzkumných zpráv Petera Jarvise, přičemž byly uvažovány také reedice základních monografií, které jsou také rešeršovány a analyzovány. Zahrnuta jsou také díla spoluautorská. V přehledu nejsou uvedeny články v odborných časopisech, jejichž kompletní seznam není k dispozici. Sloupec sumarizující počet monografií lze považovat za základní soubor dat této disertační práce. Další dva sloupce (spolu s články, jejichž kvantifikace není součástí této práce) jsou sumarizací doplňkového či podpůrného souboru dat. V metodologické kapitole je specifikováno přesně množství publikací, které byly pro potřeby této disertační práce vyčerpány.

Tabulka č. 6 Publikace Petera Jarvise v jednotlivých dekáдах - kvantitativní přehled.

| Sledované období | Monografie | Editorská, spoueditorská díla a spouautorství | Výzkumné zprávy a časopisy | Celkem (%) |
|----------------------|------------|---|----------------------------|-------------------|
| 70. léta 20. století | 2 | 1 | 1 | 4 (7 %) |
| 80. léta 20. století | 7 | 2 | 5 | 14 (23 %) |
| 90. léta 20. století | 5 | 10 | 5 | 20 (33 %) |
| 2000 – dosud | 9 | 9 | 4 | 22 (37 %) |
| Celkem | 23 | 22 | 15 | 60 (100 %) |

Publikační činnost i internetové odkazy ohlasů díla jsou kvantitativně nejvíce zastoupeny ve stejném období a to jsou léta od roku 2000 dosud.