

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

**Teorie transformativního učení
Jacka Mezirowa**

Jack Mezirow's Transformative Learning Theory

Dizertační práce

2010

Miroslava Dvořáková

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

20. srpna 2010

.....

vlastnoruční podpis

Anotace

Cílem práce je **představení, konceptualizace a systematizace teorie transformativního učení Jacka Mezirowa**, a to prostřednictvím tří úhlů pohledu. První pohled představuje teorii transformativního učení z hlediska kontextu doby jejího vzniku, předchozího vývoje vzdělávání dospělých v zemi jejího vzniku a inspiračních zdrojů, které její vznik umožnily. Druhý pohled je diachronní a představuje přehled jejího třicetiletého vývoje a změn, kterými v této době prošla. Třetí pohled je synchronní a představuje teorii transformativního učení v její současné podobě. Kombinací těchto tři hledisek je umožněn komplexní pohled na teorii transformativního učení, a tedy naplnění cíle práce.

Klíčová slova

Jack Mezirow, teorie transformativního učení, teorie učení, teorie transformace, vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických

Abstract

The presentation, conceptualization and systematization of Jack Mezirow's Transformative learning theory is the main goal of this thesis. This goal is fulfilled with three points of view. The first one presents the theory from the viewpoint of broader context – the period of its origin, former development of adult education in its original country and sources of inspiration. Second point of view is diachronic and represents review of its 30-years' development and changes. Third point of view is synchronic and introduces the transformative learning theory in its present form. The combination of these three points of view enables complex perspective of transformative learning theory and filling up the goal of this thesis.

Key words

Jack Mezirow, transformative learning theory, transformation theory, learning theory, adult education, adult education in USA

OBSAH

ÚVOD A TERMINOLOGICKÉ POZNÁMKY	5
1 KONTEXT A ZDROJE TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ.....	12
1.1 SPOLEČENSKÉ PODMÍNKY	13
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE SPOJENÝCH STÁTECH AMERICKÝCH	18
1.2.1 <i>Od koloniálních dob po dvacátá léta 20. století</i>	<i>18</i>
1.2.2 <i>Od dvacátých let po padesátá léta 20. století</i>	<i>25</i>
1.2.3 <i>Od padesátých let 20. století</i>	<i>32</i>
1.3 ZDROJE TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ.....	46
1.3.1 <i>Pragmatismus.....</i>	<i>47</i>
1.3.2 <i>Konstruktivismus</i>	<i>50</i>
1.3.3 <i>Thomas Kuhn, Erving Goffman, Gregory Bateson</i>	<i>55</i>
1.3.4 <i>Jürgen Habermas.....</i>	<i>58</i>
1.3.5 <i>Paolo Freire</i>	<i>61</i>
1.3.6 <i>Roger L. Gould</i>	<i>62</i>
1.4 SHRNUÍ	64
2 VÝVOJ TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ	66
2.1 VZNIK TEORIE A JEJÍ ROZVOJ.....	66
2.2 KRITIKA, REVIZE A UPEVNĚNÍ TEORIE	81
2.3 SHRNUÍ	88
3 TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ	90
3.1 VÝZNAM ZKUŠENOSTI	91
3.2 VÝZNAMOVÉ PERSPEKTIVY/REFERENČNÍ RÁMCE	92
3.3 REFLEKTIVITA	96
3.4 UČENÍ (SE)	98
3.5 TRANSFORMATIVNÍ UČENÍ	103
3.6 PERSPEKTIVNÍ TRANSFORMACE	104
3.7 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH	105
3.8 SHRNUÍ	106
ZÁVĚR.....	109
CITOVANÁ LITERATURA.....	112
SEZNAM ZKRATEK A JEJICH VYSVĚTLENÍ.....	121
PŘÍLOHY	
PŘÍLOHA 1 ŽIVOTOPIS JACKA MEZIROWA	
PŘÍLOHA 2 SEZNAM PUBLIKACÍ JACKA MEZIROWA	
PŘÍLOHA 3 SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ	

Úvod a terminologické poznámky

Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa, teorie učení dospělých určená vzdělavatelům (AERC Proceedings, 1990), je již třicet let velmi dobře známá ve Spojených státech amerických. Mimo tuto oblast se ovšem příliš nerozšířila (Jarvis, 2004). Pravdivost tohoto tvrzení platí bezesporu (a bohužel) i pro Českou republiku, resp. pro českou andragogiku. A tak zatímco Mezirowův současník, a taktéž Američan, Malcolm S. Knowles* je české odborné veřejnosti poměrně dobře znám, o Mezirowovi můžeme v česky psané a do češtiny přeložené odborné literatuře nalézt spíše jen drobnější zmínky – např. Leirman, 1996, Beneš, 2003, Kopecký, 2007.

Důvodů může být několik. Jedním z nich například to, že Mezirow, na rozdíl od Knowlese, nepoužívá pro nás z pochopitelných důvodů „atraktivní“ pojem andragogika, jiným, že jeho teorie je díky množství inspiračních zdrojů z oblasti filosofie, sociologie, psychologie a pedagogiky poměrně rozvětvená a je navíc psána ne snadno pochopitelným jazykem. Ačkoliv jak tvrdí Mezirowova kolegyně Patricie Cranton (2003, vychází přitom z Mezirowa, 2000), jádro této teorie je elegantně jednoduché:

Význam našeho světa vytváříme prostřednictvím zkušeností. Očekáváme, že co se stalo jednou, stane se znovu. Tímto procesem rozvíjíme navyklé způsoby myšlení nebo referenční rámce, jakési sítě předpokladů a očekávání, které slouží jako filtr našeho vnímání světa, abychom porozuměli světu. Během našich každodenních životů absorbujeme, často naprosto nekriticky, hodnoty, domněnky a přesvědčení o světě kolem nás, které nám umožňují jednat, aniž bychom o všem museli stále přemýšlet. Když se stane něco neobvyklého, může to v nás vzbudit otázky týkající se našeho způsobu vidění světa. Toto zpochybňování, kritická sebe-reflexe, je racionální proces uvědomění si, že náš původní pohled už „nesedí“, že je příliš omezený a uzavřený, že není schopen vysvětlit novou zkušenost. V takovém případě nejspíše, jako bytosti společenské, prodiskutujeme věc s ostatními lidmi. Myšlenky a nápady ostatních nám umožní zvážit naše hlediska v novém světě. Pokud nás tento proces vede

* Pro srovnání: webová aplikace Google Scholar u Malcolma Knowlese (při vyhledávání uveden jako autor) uvádí odkazy na 120 textů, které jsou citovány celkem 7.928krát, při stejném typu vyhledávání u Jacka Mezirowa je to 112 textů citovaných celkem 7.044krát, což při přepočtu dává v průměru srovnatelných 66,1 a 62,3 citací na text (údaje jsou samozřejmě pouze orientační, Google Scholar neuvádí u autorů naprosto přesný citační index, pro účely tohoto spíše ilustrativního srovnání jej ale považuji za postačující) (<http://scholar.google.cz/>, 17. 8. 2009).

k otevření našich referenčních rámců, k odložení navyklých způsobů myšlení, k uvážení alternativ, a tím k odlišnému jednání, což se děje prostřednictvím kritické reflexe, pak mluvíme o transformativním učení.

Zde je potřeba poznamenat, že toto je opravdu pouze velmi zjednodušené pojetí teorie transformativního učení, celá teorie, jak je patrné z třetí kapitoly této práce, je mnohem komplexnější a složitější.

Teorie transformativního učení je neodmyslitelně spojena se jménem svého zakladatele a hlavního zastávce a propagátora Jacka Mezirowa. A právě tak bude chápána, bez důsledného uvádění Mezirowova jména, i v této práci. Teorie se ovšem, jak již bylo zmíněno, stala v USA velmi populární, a tak Mezirow nebyl a není jediný, kdo významně přispěl k diskusi o transformativním učení. Za připomenutí stojí především dva alternativní modely či proudy teorie, „transformativní vzdělávání“ Roberta Boyda a „sociální transformace“ Paola Freireho. A zatímco v souvislosti s Mezirowem můžeme mluvit o transformaci racionální, týkající se především kognitivních konfliktů zažívaných ve vztahu člověk-kultura (viz dále), u Boyda jde spíše o transformaci osobní a u Freireho o emancipační (Taylor, 1998).

Robert Boyd svůj model individualizační transformace založil na analytické (hlubinné) psychologii Carla Gustava Junga zkoumané v rámci kontextu chování malých společenských skupin. Ústředním je tu Jungův pojem individuace jako uskutečnění bytostného Já, proces diferenciacce, jehož cílem je rozvoj individuální osobnosti. Cestou k individuaci člověka je podle Boyda osobní transformace, která může být ustavena a podporována v některých typech malých sociálních skupin (Boyd, 1991). Osobní transformace je chápána jako zásadní změna osobnosti člověka, která současně znamená jak řešení osobního dilematu, tak rozšíření uvědomění, jehož výsledkem je plně realizovaná integrace osobnosti. Tato osobní transformace vede k osobnímu psychosociálnímu rozvoji, jejím cílem je osvobodit člověka od obsahů jeho nevědomí a reifikovaných kulturních norem a vzorců, které omezují jeho možnosti sebeaktualizace a tímto osvobozením ji umožnit (Taylor, 1998). Boydova teorie transformace tedy zdůrazňuje úlohu duše a duchovna při transformativním učení resp. vzdělávání (Dirkx, 2000). Inspirace Jungovou hlubinnou psychologií a do značné míry i Boydovou teorií byla ale zásadní i pro jiné teoretiky hlásící se k teorii transformativního učení. K nim patří především John M. Dirkx, který vytvořil tzv. myto-poetickou perspektivu

v teorii transformativního učení, založenou na myšlence nutnosti hlubšího porozumění emocionální a spirituální dimenzi zkušenosti v učení se dospělých a na zdůraznění role fantazie a imaginace v transformativním učení (Dirkx, 2001). Vzdělávání dospělých je v jeho pohledu chápáno jako mytická cesta duchovna, v níž ne pouze ego a racionalita, jako je tomu u Mezirowa, ale představivost a fantazie zprostředkovávají proces sebe-poznávání vedoucí k transformaci (Dirkx, 1998b). Dirkx (1997) v této souvislosti hovoří o pečování o duši nebo učení se prostřednictvím duše. Sue M. Scott tento proud doplňuje o důraz na roli zármutku a truchlení, ve smyslu prožívání určité ztráty, které dle jejího názoru vždy doprovázejí osobní transformaci (Dirkx, 2000) a jsou vlastně její integrální součástí. Změna, transformace tedy opět nenastává v kognitivní významové struktuře, ale ve vědomí samotném, kdy prostřednictvím velké bolesti ze ztráty ve zvýšené míře cítíme, co je a co není podstatné, a prožívání zármutku nám tak dává možnost to od sebe odlišit (Scott, 1997). Carolyn M. Clark pak přidává dimenzi starověkých mýtů i novějších západních příběhů jako prostředků pro hlubší porozumění vzájemných vztahů mezi nimi, imaginací a dialogem (Dirkx, 2000).

Freire naproti tomu nabízí zcela odlišné pojetí transformativního učení jako podporování emancipačně transformativního procesu chápaného ve smyslu nikdy nekončícího procesu kriticko-reflektivního uvědomování širokých vrstev, směřujícího k transformaci světa tak, aby se stal spravedlivějším místem pro všechny. Skutečným aktem transformace je tedy v tomto pojetí transformace nikoliv osobní, ať už odehrávající se v rovině racionální nebo „extraracionální“, ale transformace společnosti (Taylor, 1998). A ačkoliv je teorie Paola Freireho úzce vázaná na specifické podmínky a prostředí alfabetizační kampaně realizované v Brazílii v padesátých a šedesátých letech 20. století, základní myšlenka vzdělávání širokých mas pro dosažení sociální změny, změny na úrovni celé společnosti popř. komunity, ovlivnila řadu dalších teoretiků, zabývajících se problematikou transformativního učení. K nim se řadí především Phyllis M. Cunningham, která kritizuje psychologizující pojetí transformativního vzdělávání dospělých založené na Boydově přístupu pro jeho zužující a pokřivené pojetí a tvrdí, že transformativní vzdělávání dospělých je velmi úzce spojeno se sociálními hnutími a že jeho stěžejním cílem je budování a demokratizace občanské společnosti, transformace společnosti, společenská změna (Cunningham, 1998).

Na podkladě výše uvedeného je možné vlastně mluvit o třech* prouděch teorie transformativního učení, „mezirowovském“, „boydovském“ a „freireovském“, které vycházejí z odlišných zdrojů (Habermas, Jungova hlubinná psychologie, marxismus) a kladou důraz na odlišnou dimenzi (racionální, spirituální, sociální resp. emancipační) transformace, ovšem které jsou zároveň velmi úzce vzájemně provázány. Důkazem toho mohou být jednak snahy o jejich teoretické propojení, jako např. holistická perspektiva Patricie Cranton (Cranton, a další, 2003), založená na provázání základních pojmů jednotlivých proudů, transformace, individuace a autenticity, ale také skutečnost, že někteří autoři, jako např. Sue M. Scott, se věnují teoretickému rozvoji a rozpracování více nebo všech těchto proudů.

Existuje ale i další skupina teoretiků, spojených s teorií transformativního učení. Jsou to autoři jako např. Edward W. Taylor (1998, 2007) či Susan Imel (1995, 1998, 2000), kteří se nezabývají rozvojem či rozšiřováním této teorie, ale spíše její „popularizací“ mezi širší odbornou veřejností. Znamená to, že píše texty a studie, které mají charakter spíše komparativní, shrnující. Nejpočetnější skupinu ale tvoří desítky, možná stovky těch, kdo se s větším či menším úspěchem pokoušejí aplikovat tuto teorii, ať již založenou na přístupu Jacka Mezirowa, Roberta Boyda či Paola Freireho, do praxe vzdělávání dospělých.

Jak již bylo zmíněno, Mezirowova teorie je díky množství různých inspiračních zdrojů a také díky jejímu více než třicetiletému postupnému rozpracovávání, poměrně složitá a Mezirow navíc pracuje se svým rodným jazykem způsobem, který místy není snadno a jednoznačně přeložitelný. Vzhledem k těmto skutečnostem a faktu, že žádný z jeho článků či knih dosud nebyly přeloženy do češtiny a pro podrobnější či komplexnější pohled je nutné prostudovat jeho dílo v původním jazyce, uvádím v textu práce u klíčových pojmů i jejich anglickou, tedy originální verzi. Ze stejných důvodů jsem ponechala v originálním jazyce názvy knih, článků, institucí apod., tam, kde je to funkční pro pochopení textu, jsou uvedeny i české ekvivalenty.

Ve shodě s Mezirowovou teorií používám v práci také doslovný překlad pojmů, které užívá. Protože evropská tradice vzdělávání je v mnohém odlišná od americké, mají

* Toto rozdělení teorie transformativního učení na tři proudy či perspektivy, inspirované E. W. Taylorem (1998), je pouze jedno z možných. John M. Dirkx (1998a) např. mluví o čtyřech školách v teorii transformativního učení: transformace jako růst uvědomění (Freire), transformace jako kritická reflexe (Mezirow), transformace jako rozvoj (Daloz) a transformace jako individuace (Boyd).

i některé pojmy poněkud odlišnou obsahovou náplň. Zřejmé je to například u pojmů *development*, *education* a *learning*. Vzhledem k cíli práce, jímž je představení, konceptualizace a systematizace Mezirowovy teorie transformativního učení, tyto pojmy, jak jsem již zmínila, užívám ve shodě s jejich doslovným překladem, tak, jak je užívá Mezirow, tedy *development* jako rozvoj, *education* jako vzdělávání a *learning* jako učení, případně učení se. Domnívám se, že jejich převedením tak, aby byly v souladu s jejich užíváním v české odborné literatuře, bych mohla až příliš změnit původní význam, ačkoliv na českého čtenáře, který je zvyklý dávat těmto pojmům naprosto specifický a v mnohém odlišný význam, to může působit poněkud zmatečně (navíc Mezirow například termín *learning* v souvislosti s teorií transformativního učení definuje (viz subkapitulu 3.4), ve svých textech jej ovšem užívá velmi volně). Stejně postupuji i ve všech ostatních případech a u všech ostatních autorů.

Na Mezirowovu teorii je možné nahlížet ze dvou pohledů. Z hlediska vývojového, diachronního a z hlediska synchronního. Pro tuto práci, jejímž cílem je **představení, konceptualizace a systematizace teorie transformativního učení Jacka Mezirowa**, je samozřejmě primární hledisko synchronní, kdy vycházím z prací (časopiseckých článků, konferenčních příspěvků, knih a kapitol v knihách) Jacka Mezirowa a jeho inspiračních zdrojů, odpůrců i příznivců a následovníků napsaných od roku 1990, kdy se teorie transformativního učení stabilizovala do podoby, v jaké je (pouze s drobnými změnami) prezentována dodnes, do roku 2009, kdy vyšel zatím poslední Mezirowův text. Pro vysvětlení kontextu bylo ovšem nutné využít i přístupu diachronního (v kapitole druhé). Tato metodologická „neukáznenost“ by měla umožnit komplexnější pohled na teorii transformativního učení a usnadnit její pochopení.

Protože cílem práce není pouze představit teorii transformativního učení, ale také její širší kontext, obsahuje práce, zejména ve své první části, poněkud nadstandardně rozsáhlý poznámkový aparát. V poznámkách pod čarou jsou uvedeny další doplňující informace a některé souvislosti, které opět umožňují hlubší vhled a kontextualizaci dané problematiky, a které, pokud by byly uvedeny přímo v textu, by jej nepřiměřeně tříštily.

Samotná práce je členěna do čtyř hlavních kapitol. První z nich, jak již bylo zmíněno výše, poskytuje vhled do širšího kontextu teorie transformativního učení. Zaměřuje se především na **obecné společenské podmínky** doby a místa jejího vzniku, tedy

druhé poloviny dvacátého století ve Spojených státech amerických, na **teorii a praxi vzdělávání dospělých**, která je stručně popsána již od doby prvního trvalého osídlení území dnešních Spojených států evropskými kolonizátory, neboť jak tato kapitola naznačuje, je Mezirowova teorie v této tradici silně zakořeněna, a na **základní ideové zdroje**, které Mezirow pro výstavbu svojí teorie využil. Tyto tři vzájemně úzce propojené komponenty tvoří komplex informací, které jsou pro pochopení teorie transformativního učení nezbytné a jsou tedy jedním z nástrojů nezbytných pro dosažení cíle práce.

Druhá kapitola, jak jsem již předeslala výše, popisuje teorii transformativního učení Jacka Mezirowa z hlediska diachronního, tedy z hlediska jejího dnes již více než třicetiletého vývoje. Kapitola je rozdělena na dvě části. První z nich se věnuje **období vzniku a rozvoje teorie** v letech 1978–1985, kdy Mezirow postupně konstruuje základní prvky své teorie, a to v podstatě bez většího ohlasu odborné veřejnosti. Druhá část kapitoly se věnuje **období kritiky a upevnění teorie** po roce 1989, kdy se Mezirowova teorie dostává do popředí zájmu mnoha teoretiků vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických a postupně i za jejich hranicemi. Přispěla k tomu nejen ostrá diskuse mezi Mezirowem a kritiky jeho teorie odehrávající se v průběhu devadesátých let především na stránkách odborného časopisu *Adult Education Quarterly*, ale také publikování ucelené koncepce teorie transformativního učení v knize *Transformative Dimensions of Adult Learning* v roce 1991.

Třetí kapitola představuje **teorii transformativního učení** v podobě, v jaké se stabilizovala během devadesátých let 20. století. Informace jsou čerpány především z Mezirowovy (jediné) monografie *Transformative Dimensions of Adult Learning* z roku 1991 a aktualizovány a doplněny o některé další informace z později vydaných přehledových statí. Teorie je tu zkrácena a zhuštěna, obsahuje však všechny podstatné pojmy a souvislosti originálního Mezirowova díla.

Jak jsem naznačila již výše, nepředstavuji v této práci teorii transformativního učení Jacka Mezirowa tak, jak jím byla prezentována, ale tento text je nutně interpretací jeho teorie. Důvodem je jednak to, že jsem zdroje své práce do češtiny překládala z originálního, tedy anglického jazyka, takže už jen pouhý tento překlad je určitou interpretací, jednak snaha zjednodušit teorii transformativního učení tak, aby byla srozumitelná českému čtenáři, ale také skutečnost, že jsem při psaní práce vycházela

nejen z primárních informačních zdrojů, ale také ze zdrojů druhotných, tedy interpretací Mezirowovy teorie, a to často i v případě zdrojů, ze kterých vycházel při konstrukci své teorie Mezirow. Toto je fakt, který je potřeba při čtení této práce brát v úvahu.

Hlavním výstupem této práce je tedy především systematizace teorie transformativního učení Jacka Mezirowa prostřednictvím její konceptualizace a ukotvení jednak z hlediska jejího širšího kontextu, jednak samotné teorie, a to na ose diachronní, včetně kritiky teorie a Mezirowových reakcí na ni a následných revizí teorie, i z hlediska synchronního.

V závěru práce jsou pak na základě vymezení předmětu andragogiky naznačeny oblasti, v nichž může být Mezirowova teorie transformativního učení pro andragogiku možnou inspirací.

1 Kontext a zdroje teorie transformativního učení

Teorie transformativního učení nevznikla jako zcela nová teorie učení dospělých. Právě naopak. Mezirow při jejím formování „pouze“ ze střípků již existujících teorií a poznatků jakoby sestavil svoji vlastní mozaiku. Sám Mezirow to již v roce 1978, kdy publikoval své první články o teorii transformativního učení, vyjádřil slovy:

„Objevení perspektivní transformace jako induktivně odvozené teorie rozvoje dospělých je vzrušující, neboť byla ohlašována v mnohé literatuře existencialismu a fenomenologie, psychoanalytické teorie, vývojové psychologie a konstruktivistické teorie v sociologii, stejně jako v perspektivismu Thomase Kuhna a Michela Foucaulta, dílech Hegelových a raného Marxe, Paola Freireho a psychologicky orientovaných kritických teoretiků.“ (Mezirow, 1978: 55).

O více než dvacet let později, v roce 2000, pak Mezirow již explicitně uvádí pět hlavních zdrojů, které jej při formování teorie ovlivnily. Patří k nim Thomas Kuhn (koncept *paradigmatu*), Paolo Freire (teorie týkající se uvědomování, „*conscientizace*“ širokých mas), psychiatr Roger Gould (teorie vývoje jedince v období dospělosti), kritická teorie frankfurtské školy a zejména Jürgen Habermas (Mezirow, 2000).

Velmi významným vlivem je ale bezesporu i to, že Mezirow je Američan a teoretik vzdělávání dospělých*, který budoval prakticky celou svoji kariéru a samozřejmě i svoji teorii transformativního učení v druhé polovině 20. století, a fakt, že jeho hlavním motivem bylo vytvořit syntézou různých přístupů ke vzdělávání dospělých funkční teorii učení se resp. vzdělávání dospělých (Mezirow, 1991a).

Bez pochopení těchto základních souvislostí, tedy obecných sociálně-politických podmínek druhé poloviny 20. století a vývoje teorie i praxe vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, a znalosti základních ideových zdrojů, z nichž Mezirow vycházel, není možné jeho teorii transformativního učení plně porozumět. Tato kapitola tedy, ačkoliv může působit poněkud odtažitě od tématu této práce, je pro naplnění jejího cíle klíčová.

* Termín *andragogika* je v USA spojen téměř výhradně se jménem a teorií vzdělávání dospělých Malcolma Knowlese, Mezirowa tedy v kontextu této práce nemůžeme označit za andragoga. On sám se striktně drží uvádění spojení *adult education/adult learning*, pokud hovoří o andragogice [*andragogy*], pak pouze ve smyslu filosofické orientace vzdělávatelů dospělých zaměřující se na sebe-řízené učení (Mezirow, 1985a).

1.1 Společenské podmínky

Teorie transformativního učení začíná krystalizovat ve druhé polovině 20. století ve Spojených státech amerických. Obě tyto okolnosti, tedy tato doba a toto místo, měly, jak již bylo řečeno, na její vývoj a podobu nesporně zásadní vliv.

Druhá polovina 20. století je totiž dobou, kdy, poprvé v padesátých letech, podruhé pak začátkem let osmdesátých, začínají nejen filosofové, ale i umělci a teoretikové z nejrůznějších oblastí sociálních a humanitních věd hovořit o tom, že tzv. západní společnost vstupuje do nové fáze svého vývoje, do fáze, která je charakteristická zejména rozšiřující se globalizací, čili volným pohybem zboží, služeb, investic, lidí a myšlenek přes hranice regionů a států, což sice přináší možnosti hospodářského i osobního rozvoje, ale zároveň může vést i ke ztrátě tradic, hodnot a kulturních odlišností. Typické jsou také změny v demografickém vývoji. Populace západních zemí nezadržitelně stárne, zvyšuje se podíl ekonomicky neaktivních lidí, s čímž souvisí jak problémy v oblasti ekonomické, tak sociální. V této době se začínají hromadně využívat nové informační a komunikační technologie, s čímž souvisí změny v odvětvových, profesních a kvalifikačních strukturách směrem k výraznému posílení sektoru služeb a zejména odvětví, která se podílejí na tvorbě, zpracování a šíření informací a vědomostí. Zvyšuje se nezaměstnanost především lidí nekvalifikovaných a s nízkou kvalifikací a zároveň dochází k výrazným změnám pracovního prostředí, kdy místo stabilních struktur nastupuje práce v adhokratických týmech a důraz je kladen především na flexibilitu a adaptabilitu pracovníků, na jejich neustálé učení se a zvyšování kvalifikace. To vše je doprovázeno změnami ve způsobech komunikace, změnami rodinného a partnerského života, trávení volného času a dalších oblastech ne-pracovního života (UNESCO, 1998).

Filosofové a sociologové v této souvislosti hovoří o společnosti světové či globální (Martin Albrow), rizikové (Ulrich Beck), postindustriální (Daniel Bell), společnosti mnoha příležitostí (Peter Gross), společnosti dezintegrované (Wilhelm Heit Meyer), multi či trans-kulturní (Claus Leggewie, Wolfgang Welsch), tekuté modernitě (Zygmund Bauman) či společnosti vědění (Helmut Wilke) (Pongs, 2000). Petrusek podobných „labelů“ ve své knize *Společnosti pozdní doby* (Petrusek, 2006) uvádí dokonce více než sto. A to v žádném případě nejde o výčet vyčerpávající. Každá z těchto „diagnóz“ akcentuje jiný aspekt současné společnosti, v jednom se však mnohé shodují,

a to v důrazu na roli informací, znalostí, vědění, vzdělávání a učení jako *základního pilíře společnosti* (aktivní společnost, industriální společnost, společnost třetí vlny), *nositele sociální dynamiky* (kognitivní společnost) a *akcelerace vývoje společnosti* (akcelerující společnost) či *prostředku transformace společnosti* (informační společnost, společnost vědění, postindustriální společnost), jako *prostředku kulturního kontaktu a změny* (amerikanizovaná společnost), popř. *homogenizace kultur* (internacionální společnost), ale také jako *prostředku reprodukce sociálního statu quo* (společnost diplomů) atd.

Spojené státy americké, jejichž občanem Jack Mezirow je, jsou navíc zemí s určitými zvláštními a právě pro tuto zemi typickými socio-ekonomickými rysy. Už v první polovině 20. století se zde výrazně zvýšila produktivita a produkce a výrobní etiku tu už v této době velice rychle nahradila etika konzumní – z „občanů“ se stali „spotřebitelé“. Tento způsob života se ještě prohloubil pro druhé světové válce, kdy prosperita a mimořádně rychlý rozvoj hospodářství způsobili skutečně propastný rozdíl mezi životní úrovní zdejšího a ostatního světa. Z Američanů se stávají „lidé dostatku“, posiluje se americká střední třída, její příslušníci bohatnou a stěhují se na předměstí do uniformních domů s uniformním životním stylem (Tindall, a další, 2000). Daniel Bell (1999) v této souvislosti hovoří o rozmachu tzv. „střední kultury“, což bylo v ostatních tzv. západních zemích, většinou výrazně zasažených válkou, naprosto nemyslitelné.

V šedesátých a sedmdesátých letech se ovšem ke slovu po tzv. „tiché“ generaci dostává mladá, tzv. „vietnamská“* generace, generace dětí poválečného baby-boomu,

* Toto označení pochází od americké psycholožky Gail Sheehy. Ta mluví o pěti kohortách, jejichž příslušníci v současné době ve Spojených státech prožívají svoji dospělost, každá z nich ovšem více či méně rozdílným způsobem. První z nich, *generace druhé světové války*, jsou lidé narození v letech 1914–1929, kteří zahajovali svoji dospělost s takřka neomezenou vírou v budoucnost, kterou se také snažili naplnit, a jejichž heslem by mohlo být „chci létat“. Následuje tzv. *tichá generace* lidí narozených v letech 1930–1945, lidí uzavřených, nepodnikavých, pasivních, konformních a soustředujících se především na rodinu a domácnost s heslem „zahrabat se a ukryt“ (nutno ale říct, že z této generace pochází také mnoho významných osobností amerických dějin, např. Martin Luther King). Generace lidí narozených v letech 1946–1955 je nazývána *generací vietnamskou*. Jedná se o příslušníky poválečného baby-boomu, kteří vstupovali do dospělosti s vírou, že všechno se vždycky obrátí k lepšímu, že mohou být mladí tak dlouho, jak chtějí, a tak nezávislí a nekonformní, jak jen chtějí. Heslem této generace je „jen žádné strachy“. Následuje *soběstředná generace* narozených v letech 1956–1965, která nechtěla změnit svět, ale své vlastní já a stát se „hvězdou“ (symbolem této generace je zpěvačka Madonna) a realizovat se (např. počet žen pracujících mimo domácnost se v letech 1961–1991 ztrojnásobil). V současné době poslední dospělou generací je tzv. *ohrožená generace* lidí narozených v letech 1966–1980. Heslem této generace je „je to jedno“, jsou pragmatičtí, skeptičtí, neochotní se uvázat, ukryvajících se pod maskou lhostejnosti a hlavně postrádající bezpečí a cítící se ohroženi ze všech stran a neustále (Sheehyová, 1999).

děti, které svůj dosavadní život prožily pod vlivem tehdy již masově rozšířené televize a konzumní kultury a navíc v době značného uvolnění v oblasti sexu a morálky (popularizace Freudových myšlenek, vliv hollywoodských filmů, Kinseyho výzkumy sexuálního chování v letech 1948 a 1953, časopis Playboy atd.). Je to generace dětí, které se narodily již v období zvyšující se prosperity, generace uctívající vše nové a bouřící se vůči autoritám, konzumu a konformitě, které svůj odpor (proti válce ve Vietnamu, proti rasismu, požadavkům rodičů a politiky, „splášené“ technologii a konzumnímu způsobu života) projevují například ve formě alternativních kultur (hippies), studentských hnutí (zejména v období kolem roku 1968, kdy byla při studentských bouřích dokonce zničena newyorská Kolumbijská univerzita, a kdy bylo postupně uzavřeno více než 450 vysokých škol), hnutí za práva žen (Betty Friedan) či za rovnoprávnost a zrušení segregace (Martin Luther King) (Johnson, 2000).

Mluvíme tu o tzv. „velkorysé společnosti“, v níž byly obrovské finanční prostředky vynakládány na „veřejné zájmy“, tj. na zdravotní péči a pojištění, na bydlení, zrušení ghett a rozvoj měst a infrastruktury. A samozřejmě na vzdělávání. Vysokoškolský zákon z roku 1967 umožnil studovat i chudým a méně majetným, zároveň se díky zavádění kvót pro černochy a jiné menšiny snížily požadavky pro přijetí na vysokou školu, což spolu s fenoménem tzv. studené války, která působila v této oblasti do značné míry jako katalyzátor, umožnilo nebývalému množství mladých lidí studovat na vysoké škole (Johnson, 2000). Zatímco do této doby byla škola poskytující vzdělávání a vzdělání chápána jako jakýsi „chrám vědění“* otevřený pouze pro úzkou skupinu vyvolených, kteří si v ní osvojovali nejen dovednosti, ale i základní hodnoty, od konce druhé světové války dochází, především vlivem těchto státních zásahů, ale i procesů spojených s přechodem k tzv. postindustriální společnosti, v níž klíčovou roli hraje teoretické vědění (Bell, 1999), k obrovské demokratizaci školství, vzdělávání se „masifikuje“, školy se otevírají a vzdělávání a vzdělání se stává dostupné opravdu širokým vrstvám lidí (Keller, a další, 2008).

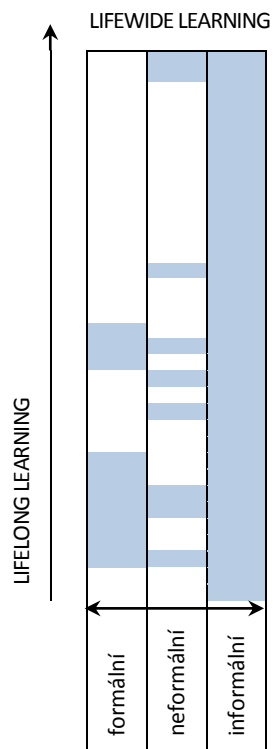
A nejen to. Po druhé světové válce se také projevuje zvýšený zájem o vzdělávání a učení nejen v období dětství a dospívání, pro něž jsou tyto činnosti obvyklé, ale

* V USA tyto „chrámy vědění“ představovaly především univerzity tzv. břečťanové ligy [*Ivy League*], tedy osm nejstarších a nejváženějších, dnes nejprestižnějších univerzit na východním pobřeží: Harvard (založen roku 1636), Yale (1701), University of Pennsylvania (1740), Princeton (1746), Columbia (1754), Brown (1764), Dartmouth (1769) a Cornell (1865).

i v dospělosti, resp. v průběhu celého života člověka (Keller, a další, 2008). Vzdělávání dospělých [*adult education, education of adults*] se stává celosvětovým fenoménem, a to zejména v souvislosti s první konferencí UNESCO v roce 1949. Té se sice zúčastnilo pouze 79 účastníků, především z Evropy a Spojených států, ovšem čtvrté konference v Paříži v roce 1976, kde byla schválena oficiální definice vzdělávání dospělých UNESCO, se již zúčastnili zástupci ze 142 zemí světa (Titmus, 1996). V šedesátých a sedmdesátých letech se pak, zejména v souvislosti s aktivitami organizací OECD, UNESCO a Rady Evropy, do popředí zájmu dostávají termíny rekurentní či cyklické vzdělávání [*recurrent education*], založené na principu periodického post-školního vzdělávání, zahrnujícího střídání práce a studia v průběhu celého aktivního života jedince, celoživotní vzdělávání [*lifelong education*], chápáné jako jakékoliv institucionalizované učení odehrávající se v kterémkoliv okamžiku života člověka, či celoživotní učení [*lifelong learning*], naznačující, že učení se v průběhu celého života člověka odehrává náhodně a nahodile, a že není omezeno pouze na období dětství a dospívání nebo na vzdělávací instituce (Sutton, 1996; Hasan, 1996; Jarvis, 2004). Používány jsou také termíny pokračující vzdělávání [*continuing education*], další vzdělávání [*further education*] či permanentní vzdělávání [*permanent education*], většinou chápáné jako součást celoživotního vzdělávání, popř. učení.

Zájem o koncept celoživotního učení, s důrazem na to, že odpovědnost za jeho plánování i realizaci je na jedinci a stát a společnost pro něj pouze poskytují vhodné podmínky, se obnovuje v devadesátých letech 20. století. V této době se začíná hovořit také o komplementárním pojmu *lifewide learning*. Zatímco *lifelong learning* vyjadřuje vertikální stránku či dimenzi celoživotního učení, učení se v průběhu celé délky života v mezích narození - smrt, *lifewide learning*, do češtiny překládáno ne příliš přesně jako „všeživotní“ učení, vyjadřuje dimenzi horizontální, učení se v různých prostředích a situacích, formálních, neformálních i informálních (Šerák, 2009). Spojení těchto dvou dimenzí, tedy *lifelong* a *lifewide learning*, tak umožňuje uvažovat o všech vzdělávacích resp. učebních aktivitách v průběhu celé životní dráhy člověka, jak ukazuje Obrázek 1.

Obrázek 1: **Vzdělávací resp. učební dráha člověka v dimenzích lifelong a lifewide learning**
(upraveno dle Jarvis, 2004)



Jak je z předchozích stran patrné, tato atmosféra Spojených států amerických druhé poloviny 20. století, ačkoliv zde popsána jenom v základních rysech, poskytovala bezpochyby vhodný základ jak pro rychlý a mohutný rozvoj praxe, tak především teorie, resp. různých teorií vzdělávání dospělých. Z následujících dvou kapitol, v nichž je jednak stručně popsána historie vzdělávání dospělých ve Spojených státech, jednak ideové zdroje teorie transformativního učení, je zřejmé, že Mezirow svojí teorií transformativního učení vlastně „pouze“ navázal na určitý vývoj, a to ve společenských a politických podmínkách, které tomu byly více než vhodné. Velmi lapidárně řečeno, Mezirow byl prostě ve správný čas se správným přístupem na správném místě.

1.2 Vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických

Tato kapitola je rozdělena v souvislosti se základními milníky vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických na tři části. První z nich se věnuje vývoji vzdělávání dospělých od nejstaršího trvalého osídlení tohoto území Evropany až po dvacátá léta 20. století. V této době se vzdělávání dospělých realizuje prakticky výhradně jako reakce na aktuální potřeby praxe, a to dle pedagogického modelu a pedagogických zásad. V druhé polovině dvacátých let se vzdělávání dospělých začíná v USA rozvíjet i jako samostatná vědní disciplína se specifickou teorií a tato změna a související společenské podmínky měly tak výrazné důsledky, že se tím celý dosavadní systém vzdělávání dospělých do značné míry proměnil. Druhým milníkem, který znamenal zásadní změnu v oblasti vzdělávání dospělých v USA, byl konec druhé světové války a s ním související tzv. studená válka. Změny nastartované v tomto období ovlivňují americké vzdělávání dospělých prakticky dodnes.

1.2.1 Od koloniálních dob po dvacátá léta 20. století

Vzdělávání, ať už hovoříme o vzdělávání dětí a mládeže nebo o vzdělávání dospělých, má v severní Americe dlouhou tradici. Už od počátků trvalého osídlení většiny tohoto území na konci 16. století* bylo totiž nutné zpřístupňovat nejen dětem, ale především dospělým informace k tomu, aby byli schopni přežít a užít se v novém prostředí.

Amerika v této době lákala nově příchozí příslibem určitého množství půdy, na které mohli hospodařit. Většina imigrantů však přicházela z měst a jen minimum jich mělo vůbec nějaké zkušenosti se zemědělstvím nebo farmařením, většinou se jednalo spíše o dobrodruhy, bohaté příslušníky vyšší třídy hledající nové příležitosti, lidi snažící se vyhnout vězení, chudobě, náboženskému či jinému pronásledování v domovské zemi, zloděje, rváče apod. Vzdělávání tedy bylo zaměřeno jednak utilitárně, na praxi (Johnson, 2000), ale zároveň sloužilo i jako součást kulturní transmise (Stubblefield,

* Z mnoha důvodů se zde nebudeme věnovat dlouhé, bohaté ústně předávané tradici výchovy, vzdělávání a učení se původních, „domorodých“ obyvatel území dnešních Spojených států amerických, Indiánů, ačkoliv tato tradice v mnohém právě příchozí kolonisty ovlivnila – Indiáni je naučili pěstovat nové plodiny, jako byla kukuřice, fazole, brambory či rajčata, a hospodařit na místní půdě a v místním klimatu, naučili je vlastně vůbec přežít v pro ně naprosto neznámém prostředí. Ovlivňování rodilých a nově příchozích Američanů bylo samozřejmě oboustranné, i když nově příchozí se zde cítili spíše jako učitelé než učící se, jako nositelé „civilizace“. A podle toho se také k Indiánům chovali (Stubblefield, a další, 1994).

a další, 1994). U většiny kolonistů odpovědnost za vzdělávání spočívala především na rodině a církvi, vzdělávání bylo podporováno, a to zejména ve městech a v jižních a východních koloniích, kde k němu také bylo více příležitostí, např. na prvních univerzitách (Harvardova, Yaleova ad.) vznikajících především díky úsilí několika filantropů. A ačkoliv třináct kolonií tvořila směs lidí různých národností a různého náboženského vyznání, velmi rychle v nich získal jak v oblasti politické, tak kulturní, a tedy i v oblasti vzdělávání, převahu anglický étos protestantismu založený na požadavku užitečnosti a práci a studiu jako prostředků pro spásu, který chápe vzdělávání jako přípravu na nezávislou produktivní roli ve společnosti (Tindall, a další, 2000; Stubblefield, a další, 1994).

Vycházíme-li z předpokladu trojího chápání vzdělávání dospělých jako pole praxe, vědního oboru a oboru studijního (např. Vymazal, 1996), můžeme v tomto období, tedy od koloniálních časů po počátek 20. století, hovořit vlastně pouze o jeho praktické realizaci. Ta se odehrávala jak v oblasti vzdělávání nebo spíše učení *informálního*, které zahrnuje veškeré sebe-řízené učení se i bezděčné a neplánované učení vycházející z každodenních aktivit běžného života, tak *neformálního*, tedy v oblasti systematických a organizovaných vzdělávacích aktivit, které se odehrávají mimo oficiální (formální) vzdělávací instituce, a postupně ve stále větší míře i vzdělávání *formálního*, které probíhá v rámci formálních vzdělávacích institucí, především škol, které jsou charakteristické normativně vymezenými funkcemi, cíli, obsahy, prostředky i způsoby hodnocení a jejich výstupem je nějaký druh oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu, který většinou potvrzuje získaný stupeň vzdělání (Šerák, a další, 2009).

Oblast informálního učení

Ačkoliv postupně vznikaly univerzity a další instituce umožňující a podporující formální vzdělávání kolonistů, největší část učení a vzdělávání především dospělých Američanů se v této době odehrávala informálně. Už od dob prvního trvalého osídlení byla významnou součástí (sebe)vzdělávání osídlenců korespondence s domovem týkající se zemědělství, kultury, umění, filosofie apod., která zpočátku do značné míry kompenzovala nedostatek knih a novin. Ty začínají vycházet ovšem velmi záhy, a to již od roku 1690, první v Bostonu, postupně pak téměř ve všech koloniích. Jejich

tématem byly nejen místní novinky, ale i přetisky z anglického tisku, dopisy čtenářů, eseje, inzerce, zprávy o nových vynálezech, objevech a experimentech, úspěších v medicíně apod. Z knih byla v této době všeobecně dostupná pouze Bible, postupně však ve větších městech začínají vznikat soukromé a později i veřejné knihovny a čítárny. Významnými institucemi, v nichž jako vedlejší, často i nezamýšlený efekt probíhalo i vzdělávání, byly krčmy, kde měli lidé možnost setkávat se a vyměňovat si informace, kde se odehrávala veřejná čtení a divadelní představení a které poskytovaly prostor pro setkání společenského, profesního či obchodního charakteru, kavárny a později divadla. Od třicátých let 18. století vznikají také první dobrovolné profesní a zájmové společnosti založené na vzájemné výměně informací a pomoci, např. *Bostonská lékařská společnost* založená roku 1735, *Americká filosofická společnost* založená v roce 1743 ve Filadelfii či *Společnost pro podporu a rozšiřování prospěšných znalostí* založená tamtéž v roce 1766 (Stubblefield, a další, 1994).

Po prohlášení nezávislosti v roce 1776 a hlavně po občanské válce se, zejména díky rozvoji tisku levných brožovaných knih a časopisů, dále rozvíjí systém veřejných knihoven a čítáren, které se postupně stávají určitou formou komunitních center, organizujících klubové aktivity, nabízejících prostor pro setkávání různých skupin a stále častěji také organizujících přednášky a kurzy. Ve druhé polovině 19. století se pak dalšími centry informálního a částečně i formálního vzdělávání stávají muzea, která mají za úkol prostřednictvím výstav rozšiřovat znalosti o historické kontinuitě země, o jiných kulturách, o přírodě apod., a také veletrhy a výstavy pořádané ve větších městech Spojených států (Stubblefield, a další, 1994).

V oblasti informálního učení se realizovaly také mnohé aktivity žen a minorit. Tyto skupiny měly samozřejmě, přes to, že Deklarace nezávislosti již v roce 1776 proklamovala rovnost všech lidí, přístup k formálnímu vzdělávání značně ztížený. Ženy byly v duchu protestantské etiky většinou vzdělávány pouze ve smyslu naplnění tradiční ženské role, tedy přípravy na manželství a mateřství. Mnohem více než ženy ale byly znevýhodněny etnické minority, především původní Američané (Indiáni) a Afroameričané (otroci), a to především v některých koloniích Jihu (například v Jižní Karolíně, bylo dokonce zákonem zakázáno učit otroky psát). Na Severu byly naopak jejich vzdělávací aktivity podporovány (například přijímání Indiánů na vysoké školy, i když do oddělených tříd). Ve všech koloniích však bylo jednoznačně podporováno jejich

obracení na víru a učení je zásad a morálky protestantismu. V posledních desetiletích 19. století, pak začínají postupně vznikat svépomocné spolky a vlastní vzdělávací instituce Afroameričanů, zaměřené především na vzdělávání pro svobodu, rovná práva a dovednosti užitečné pro jejich úspěšné zapojení do „bílé“ společnosti. Indiáni jsou v této době převedeni do rezervací pod správu Úřadu pro indiánské záležitosti, který má na starost také jejich vzdělávání. Na začátku 20. století pak vznikají samostatné společnosti organizované jak ženami, tak Afroameričany a Indiány, jejichž cílem je zlepšit jejich podmínky životní, vzdělávací, pracovní, ekonomické i politické. S příchodem velkého počtu imigrantů pak vznikají další komunitní centra a veřejné i soukromé instituce, jejichž cílem bylo pozvednout jejich kulturní život, pomoci jim přizpůsobit se městskému životu a zapojit je do občanských procesů této země (Stubblefield, a další, 1994).

Oblast neformálního vzdělávání

V oblasti neformálního vzdělávání se prosazovaly zejména instituce učňovství jako systematického vzdělávání v určitém oboru (včetně získání základní gramotnosti) určeného pro mladé muže a ženy, a to včetně příslušníků minorit. Od třicátých let 18. století se ve větších amerických městech začínají realizovat také otevřené veřejné přednášky s tematikou filosofie, astronomie, geologie, různých oblastí fyziky či anatomie a medicíny a večerní školy zaměřené jak na získání základní gramotnosti, tak na výuku klasických či moderních jazyků, obchodních či technických témat, filosofie, rétoriky apod. Tyto veřejné večerní školy, z nichž první byly založeny v New York City, Bostonu a Louisville, byly do značné míry založeny na principech vzdělávání dospělých popsaných Thomasem Polem v knize *A History of the Origin and Progress of Adult Schools* z roku 1814, která pojednávala jak o didaktických aspektech vzdělávání dospělých, tak o jeho organizaci, a bývá považována za první pokus o stanovení základů teorie vzdělávání dospělých (Stubblefield, a další, 1994).

Ve dvacátých letech 19. století začínají se Spojených státech amerických vznikat tzv. strojnické instituty [*mechanics' institutes*] zaměřené na podporování „prospěšných znalostí“, které měly umožnit mechanikům zásadní vědecké a technologické objevy, které by se staly výrazným přínosem pro společenský a ekonomický rozvoj země. Tyto instituty nabízely přednášky, kurzy, vědecké demonstrace, ale také knihovnu

a muzeum a později také veřejné výstavy vědy a technologie a další aktivity. Tyto instituty, stejně jako mnoho ostatních vzdělávacích příležitostí v této době, však byly určeny především bílým mužům ze středních vrstev, postupně pak i ženám a dokonce dětem. Zároveň začínají vznikat tzv. lycea jako vzdělávací instituce pro dospělé, zaměřené stejně jako strojnické instituty na vyloučení politiky a náboženství a důraz na vědu a prospěšné znalosti, rozvoj knihoven a muzeí a podporu střídmosti a morálky. První lyceum vzniklo v roce 1826 v Millbury v Massachusetts a tyto instituce se pak velice rychle rozšířily po celé zemi a v podstatě vytvořily první vzdělávací systém pro dospělé ve Spojených státech. V této době se také dále rozvíjejí veřejné přednášky a postupně se profesionalizují a stávají se velmi populárními mezi širokou veřejností (Stubblefield, a další, 1994).

V období mezi koncem občanské války a začátkem první světové války se příležitosti ke vzdělávání dospělých ve Spojených státech značně rozšiřují. Na národní úrovni jsou to zejména veřejné přednášky, letní školy [*chautauqua*] a univerzitní extenze. Veřejné přednášky do značné míry fungovaly jako platforma pomáhající rozšiřovat a popularizovat znalosti a překlenovat rozdíl mezi kulturním a intelektuálním životem městských center na jedné straně a venkovských komunit a malých měst na straně druhé. Letní školy se začínají rozvíjet v roce 1874, původně jako dvoutýdenní letní kurz pro učitele nedělních škol, postupně se však jejich program rozšiřoval a diverzifikoval a stala se z nich vzdělávací a kulturní centra, v nichž zejména příslušníci střední třídy mohli najít širokou nabídku příležitostí ke vzdělávání. Univerzitní extenze se začínají rozvíjet v osmdesátých letech 19. století, zprvu po anglickém vzoru, kdy univerzitní učitelé přednášeli mimo půdu univerzit, počátkem 20. století se však přetvořily do specificky americké formy, v níž vysokoškolské učitele nahradili vědci a výzkumníci, kteří se zabývali spíše populárními tématy a nabízeli veřejnosti informace např. o výchově dětí, zahraniční politice, zdraví, morálce nebo náboženství (Stubblefield, a další, 1994).

Oblast formálního vzdělávání

Po prohlášení nezávislosti v roce 1776 je vzdělávání v USA považováno za celospolečenskou prioritu, neboť mělo přispět ke kultivaci a zlepšení morálky širokých vrstev občanů a k posílení demokracie nově vzniklého státu. O takových záležitostech, jako

je např. ratifikace Ústavy USA totiž nerozhodovali zastupitelé, ale všichni občané všech třinácti zakladatelských států. Nově vzniklá konfederace se navíc touží osvobodit od nadvlády Anglie nejen politicky a ekonomicky, ale i kulturně. I k tomu samozřejmě potřebuje vzdělané lidi (Johnson, 2000). Zodpovědnost za vzdělávání tedy v této době postupně přechází z jednotlivců, rodin a církve na stát (Stubblefield, a další, 1994).

Impulsy k rozvoji vzdělanosti v této době přicházely především z prostředí univerzit (Stubblefield, a další, 1994). V průběhu 18. století jsou na podporu vzdělanosti zakládány k již existujícím další univerzity. Na konci šedesátých let 18. století měla Amerika devět tzv. kolejí (na univerzity byly přejmenovány až později), v letech osmdesátých vznikají další čtyři a poté jejich počet velmi rychle roste až na 516 kolejí na počátku občanské války, ne všechny ovšem měly dlouhého trvání (Johnson, 2000).

Amerika měla už od koloniálních dob ve srovnání s ostatními rozvinutými zeměmi světa velmi vysokou úroveň gramotnosti populace (Tindall, a další, 2000). Zásahu na to měla jednak protestantská etika a puritánská mentalita a jejich důraz na pracovitost, uměřenost, střídmost, sexuální zdrženlivost a obecně odříkavý způsob života (Bell, 1999) a samozřejmě na víru v Boha a s tím související čtení Písma, k čemuž bylo potřeba minimálně umět číst. V pozdější době měla velký vliv zejména iniciativa Horace Manna, jehož hnutí zajistilo na přelomu čtyřicátých a padesátých let 19. století všem americkým dětem právo na náležité vzdělání z veřejných prostředků. A jakkoliv hlásala Deklarace nezávislosti občanů Spojených států amerických, že všichni lidé jsou stvořeni jako sobě rovni, a jakkoliv zaručoval Zákon o všeobecnějším rozšiřování znalostí z roku 1779 vzdělávání pro všechny osoby každého věku a schopností, toto vzdělávání bylo, jak již bylo uvedeno výše, určeno téměř výhradně bílým příslušníkům střední a vyšší třídy. Negramotnou část populace v amerických dějinách vždy představovali především imigranti a černošské obyvatelstvo (Johnson, 2000; Stubblefield, a další, 1994).

Ačkoliv ženám byly prakticky v celých amerických dějinách přisuzovány především role matek a manželek a v dovednostech k tomu potřebných se měly vzdělávat především v domácím prostředí, počátkem 19. století se ženy (ovšem téměř výhradně bílé ženy ze středních vrstev žijící především na severu) začínají postupně prosazovat i v oblastech dosud ryze mužských. Zakládají své vlastní společnosti, získávají mož-

nost pracovat, především v profesích učitelek a ošetřovatelek (první promovanou lékařkou byla v roce 1849 Elisabeth Blackwell), rozhodně se ale ještě nedá mluvit o jejich rovnoprávnosti s muži, a to ani v oblasti vzdělávání. Ženy však postupně začínají mít přístup k vyššímu vzdělání. V roce 1865 je založen *Vassar* a 1879 *Radcliffe*, první vysoké školy pro dívky se stejnými nároky jako měly školy pro chlapce, další podobné školy následují, jiné začínají realizovat koedukační výuku a v roce 1880 tvoří ženy už třetinu všech vysokoškolských studentů* (Johnson, 2000; Tindall, a další, 2000; Stubblefield, a další, 1994).

Podobná, i když v mnohém složitější situace, byla i u příslušníků menšin. Zatímco Indiáni byli „civilizováni“ křesťanstvím, částečně sestěhováni do rezervací na východě nerespektujících jejich kmenové zákonitosti a částečně asimilováni většinovou společností a již koncem 18. století bylo některým z nich umožněno studovat na *College of New Jersey* (dnešní *Princeton*) a na *Dartmouthu*, u Afro-američanů byla situace poněkud odlišná. Po zrušení otroctví usilovali tito lidé o získání rovnosti s bílými. Zakládali své vlastní společnosti, kostely, postupně se emancipovali a získávali přístup do lyceí, večerních škol a v roce 1833 i na univerzity (*Oberlin College* v Ohiu). Na Jihu však bylo u černochoů, tehdy ještě povětšinou nesvobodných, podporováno vzdělávání pouze v dovednostech potřebných pro práci a v oblasti náboženství (Stubblefield, a další, 1994).

V této době se vlastně vytvořil základ pro směr, kterým se později ubírala teorie i praxe vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických. I na Mezirowově teorii transformativního učení je tento vliv jasně patrný. Jedná se především o jinde ve světě takřka bezprecedentní nutnost řešení problematiky minorit, ať se již jedná o původní obyvatele území – Indiány či přivezené otroky – Afro-američany, anebo o ženy. Toto téma, téma emancipace, je jedním ze základních pilířů teorie transformativního učení. Druhým pilířem, který má také kořeny již v této době, je pak protestantská etika a morálka, která měla zásadní vliv na utváření filosofie pragmatismu, na níž je celá teorie transformativního učení založena (viz subkapitolu 1.3.1).

* Pro srovnání: v Rakousku-Uhersku bylo ženám dovoleno studovat na vysoké škole až v roce 1897.

1.2.2 Od dvacátých let po padesátá léta 20. století

V polovině dvacátých let 20. století dochází ve Spojených státech amerických v oblasti vzdělávání dospělých k významnému posunu. Zatímco do této doby probíhalo vzdělávání dospělých spíše živelně a bylo realizováno vlastně pouze na poli *praxe*, od roku 1926 začíná být systematicky zkoumáno a studováno a postupně se začíná poměrně dynamicky rozvíjet i jako oblast *teorie* a vzápětí i jako *studijní obor* na vysokých školách – již v roce 1930 bylo například za podpory Edwarda Lee Thorndika založeno Oddělení vzdělávání dospělých na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity v New Yorku (Beneš, 2003).

Pro naplnění cíle této práce jsou ovšem klíčové pouze oblast teorie a praxe, rozvoji studijního oboru vzdělávání dospělých se tedy věnovat nebudu.

Rozvoj teorie vzdělávání dospělých v USA probíhal od této doby, tedy poloviny dvacátých let až po konec 20. století ve třech etapách. Od dvacátých let do poloviny 20. století to bylo období tzv. raného zkoumání, které se zaměřovalo především na hledání odpovědi na otázku, zda jsou dospělí vůbec schopni se učit, zda schopnost učení není omezena pouze na období dětství a dospívání. Od padesátých let následuje období rozvoje teorie vzdělávání dospělých, kdy touto základní otázkou již není, zda jsou dospělí schopni se učit, neboť to je již dokázáno a považováno za základní, nezpochybnitelný a také nezpochybňovaný předpoklad, ale jak je jejich učení odlišné právě od učení dětí a dospívajících. Zhruba od poloviny osmdesátých let 20. století je pak teorie vzdělávání dospělých postupně rozšiřována a doplňována především tím, že jsou do ní začleňovány různé nové přístupy z příbuzných vědeckých disciplín. Oblast učení a vzdělávání dospělých je ovšem natolik široká a nesourodá a navíc do ní spadá veškeré vzdělávání formální, neformální i informální (pro vysvětlení pojmů viz výše), takže ani na počátku 21. století, po více než osmdesáti letech výzkumů a teoretického bádání neexistuje jednoznačná odpověď, jediná vysvětlující teorie nebo model učení dospělých a neexistuje dokonce ani jednotná a obecně uznávaná definice učení (Merriam, 2003).

Na počátku samostatné teorie vzdělávání dospělých se rozvíjí především dvě její paradigmaty: na jedné straně je to přístup liberální a progresivní a na straně druhé přístup behaviorální (Merriam, 2003).

Liberální a progresivní přístup v teorii vzdělávání dospělých

Za milník v historii teorie vzdělávání dospělých ve Spojených státech můžeme považovat právě zmíněný rok 1926, kdy vyšla kniha Eduarda Lindemana* *The Meaning of Adult Education*. V ní jsou totiž poprvé identifikovány základní principy specifické pro vzdělávání dospělých. Lindeman především chápe vzdělávání jako celoživotní aktivitu. Lidé se podle jeho názoru musí naučit nechápat je jako nutnou (a většinou nudnou) přípravu pro život, kterou musí nějak protrpět a která končí v okamžiku, kdy vstupují do skutečného, tedy pracovního života, ale jako do značné míry radostnou aktivitu provázející celý jejich život. K tomu ovšem nepovede široká nabídka vzdělávacích příležitostí nebo povinné vzdělávání, jako spíše nové přístupy, nová témata a nové, neautoritativní metody. Lindeman dále chápe vzdělávání dospělých jako vzdělávání ne-profesního charakteru. Jeho cílem není profesní růst, ale dát životu člověka smysl. Třetím principem je, že vzdělávání dospělých se, na rozdíl od tradičního školského vzdělávání, nemá zaměřovat na témata, ale na situace, má tedy vycházet z reality. V centru mají být potřeby a zájmy studenta, jimž má být podřízeno vše ostatní, učitelé a učebnice tu hrají pouze podružnou roli. Poslední, čtvrtý princip pak spočívá v důrazu na primární roli zkušenosti učícího se, kterou Lindeman považuje za „životní učebnici učícího se“. Těmto principům také odpovídá základní Lindemanova premisa „*vzdělávání je život a život je vzdělávání*“ (Lindeman, 1926).

Lindeman však přispěl k rozvoji teorie a filosofie vzdělávání dospělých kromě stanovení těchto principů ještě v dalších oblastech. Rozvíjel například kritickou teorii učení a vzdělávání dospělých, založenou na myšlence, že úkolem vzdělávání dospělých je umožnit dospělým uvědomit si historicitu jejich individuální existence a jejich sociálního prostředí a tím objevit kořeny jejich osobního i společenského jednání. Hlavní cíl vzdělávání dospělých viděl v posilování demokracie, chápal jej tedy jako ve své podstatě sociální, jako hlavní sílu v boji proti demagogii, předsudkům a diktatuře.

* **Eduard Christian Lindeman** (1885–1953) teoretik vzdělávání dospělých, který se během svého života zabýval především problematikou jasné konceptualizace vzdělávání dospělých, problematikou malých sociálních skupin, které viděl jako zcela zásadní pro vzdělávání dospělých, a problematikou vzdělávání dospělých jako hybné síly konstruktivního společenského jednání. Lindeman publikoval během svého života přes dvě stovky článků, sto knižních recenzí, pět knih, z nichž nejznámější a nejvýznamnější je *The Meaning of Adult Education* z roku 1926, která je považována za jednu z nejvýznamnějších knih dvacátého století v oblasti vzdělávání dospělých, šestnáct monografií a sedmáct kapitol v jiných knihách, jako hostující profesor přednášel na nejvýznamnějších amerických univerzitách (v letech 1941–1942 na Kolumbijské, kde později působil i Mezirow), což je vzhledem k tomu, že jako student na Michiganskou zemědělskou vysokou školu vstupoval téměř negramotný, skutečně mimořádná kariéra (Brookfield, 2001).

Anticipoval tak mnohem později rozvíjené teorie Paola Freireho a Jacka Mezirowa (ani jeden z nich však pravděpodobně přímo na Lindemana nenavazoval). Ostatně mnohé styčné body mezi Mezirowovou teorií transformativního učení a Lindemanovými myšlenkami týkajícími se vzdělávání dospělých můžeme najít i ve všech čtyřech Lindemanových principech – vzdělávání jako proces celoživotní, jehož cílem je dát životu smysl a v jehož centru stojí učící se a jeho zkušenosti.

Lindeman byl také první, kdo, spolu s Marthou Anderson, do teorie vzdělávání dospělých zavedl pojem andragogika* a byl také jedním z prvních, kdo hovořil o malé diskusní skupině jako o způsobu učení a vzdělávání specifickém právě pro vzdělávání dospělých (Brookfield, 2001; Brookfield, 1984).

Použijeme-li terminologii Sharan B. Merriam a Ralphi G. Brocketta (Merriam, a další, 1997), můžeme říct, že Lindeman, v úzké návaznosti na myšlenky Johna Deweye, rozvíjel tzv. *progresivní přístup* ve vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých ve Spojených státech, stejně jako v ostatních tzv. západních společnostech, je podle těchto autorů (Merriam, a další, 1997) založeno na tzv. *liberálním přístupu*, který má kořeny u antických filosofů, středověkých křesťanských teologů a učenců osvícenství. Cílem takového vzdělávání je formovat vzdělané, informované, kultivované a morálně hodnotné občany, a to mimo jiné prostřednictvím rozvoje jejich racionality a schopnosti kritického myšlení. Příkladem této perspektivy mohou být již zmíněné koloniální univerzity, kde se vyučovalo především filosofii, klasickým jazykům, umění a náboženství či rané aktivity Carnegie Corporation (viz níže).

Tento proud dominoval vzdělávací praxi ve Spojených státech až do poloviny 19. století, kdy rozvoj přírodních věd a vědeckých metod a postupující industrializace a urbanizace vyžadovaly nový přístup ke vzdělávání. Liberalismus byl tedy vystřídán, nebo spíše doplněn, a to právě *progresivismem* (progresivním vzdělávacím hnutím), založeným na filosofii pragmatismu, která klade mnohem větší důraz na znalosti dané pozorováním a zkušeností než tradicí a autoritou. Takové vzdělávání jde mnohem

* Lindeman užíval, na základě překladů týkajících se německých lidových škol, termín andragogika již v roce 1927, tedy dávno před Knowlesem, ovšem ve zcela jiném smyslu – Lindeman totiž, na rozdíl od pozdějšího Knowlesova pojetí, zdůrazňuje jako ústřední pojmy andragogiky opozici, konflikt a kritickou diskusi. Tento pojem a jeho pojetí však Lindeman dále nerozvíjel (Brookfield, 2001).

dál než vzdělávání liberální, zaměřuje se spíše na učícího se a jeho potřeby a zkušenosti než na předem daný obsah, oba proudy však mají podobný cíl, a to rozvoji schopnosti kritického myšlení, jehož důsledkem bude vzdělaný a kultivovaný občan prosazující a podporující demokratickou společnost. V metodách prosazování tohoto cíle se však značně liší (Merriam, a další, 1997).

Mezi hlavní představitele progresivního proudu, patří kromě Eduarda Lindemana i John Dewey (viz kapitolu 1.3.1), Cyril Houle* a později např. Malcolm Knowles (viz následující subkapitolu).

Behaviorální přístup v teorii vzdělávání dospělých

Zhruba ve stejné době jako Lindemanova kniha, přesněji v roce 1928, pak vyšlo další významné dílo, které mělo obrovský vliv na teorii i praxi vzdělávání dospělých, a to nejen ve Spojených státech amerických. Jednalo o knihu vědeckého týmu vedeného Edwardem L. Thorndikem† s názvem *Adult Learning*, věnovanou výsledkům výzkumů učení dospělých. V těchto výzkumech, které vycházely z behaviorální psychologie, byli dospělí jedinci podrobováni různým úkolům, zejména týkajícím se paměti a učení, za stejných podmínek jako děti a dospívající a jejich výsledky pak byly vzájemně porovnávány (Merriam, 2001; Smith, 2001; Škoda, 1996).

K již zmíněným přístupům ke vzdělávání dospělých, liberalistickému a progresivnímu, založeným na filosofickém základě, se tedy ve třicátých letech 20. století připojuje první z dvojice směrů založených spíše na výzkumech a teoriích psychologie, a to

* **Cyril Orvin Houle** (1913–1998), teoretik vzdělávání dospělých, který se zabýval především výzkumem a otázkami obecné teorie vzdělávání dospělých. Během svého života Houle působil především na Univerzitě v Chicagu, kde jako školitel ovlivnil kromě stovek jiných např. i Malcolma Knowlese, publikoval 14 knih, z nichž k nejvýznamnějším patří *The Inquiring Mind: A study of the adult who continues to learn* z roku 1961, *The Design of Education* (1972) a *Patterns of Learning: New Perspectives on Lifespan Learning* (1984), 21 monografií a více než 145 článků a kratších statí. O jeho významu pro americké vzdělávání dospělých svědčí i fakt, že od roku 1981 je Americkou asociací pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání (AAACE) udělena cena *Cyril O. Houle Award for Outstanding Literature in Adult Education* (Griffith, 2001).

† **Edward Lee Thorndike** (1874–1949), psycholog, který je považován za zakladatele moderní teorie učení a základního představitele obratu od filosofického k psychologickému přístupu ve vzdělávání. Ovlivněn zejména myšlenkami Charlese Roberta Darwina a Williama Jamese se v průběhu svého života věnoval zejména srovnávacím výzkumům v oblasti učení (zvířat a lidí, dětí a dospělých, dospělých mezi sebou). Vzhledem k tématu této práce není bez zajímavosti, že pratarakticky celou svoji dvaadvacetiletou kariéru až do své smrti strávil na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity, s níž je spojena také značná část vědecké a pedagogické činnosti Jacka Mezirowa. Během svého života se Thorndike stal autorem a spoluautorem více než 500 knih a článků, z nichž nejznámější je jeho třísvazková *Educational Psychology* (1913–1914) a z oblasti vzdělávání dospělých výše zmíněná kniha *Adult Learning* (1928) (Sheehy, 2005; Smith, 2001).

behaviorismus (tím druhým je pak v padesátých letech humanistická psychologie – viz následující subkapitolu). Příznivci této teorie (kromě Thorndikea to byl především J. B. Watson) v duchu pozitivistického ideálu vědy omezují předmět studia psychologie na objektivně pozorovatelná fakta, tedy především na studium chování (Plháková, 2006), a věří, že lidské jednání je výsledkem předchozího podmiňování a způsobu, jakým je uspořádáno prostředí (Merriam, a další, 1997). Co se jedinec učí, je tedy určováno prostředím, nikoliv samotným učícím se jedincem, a pro učení je zásadní asociace a posílení (Hartl, 1999). Behavioristé vidí učení jako „změnu v chování, která nastává jako odpověď organismu na stimuly z prostředí“ (Cranton, 1994: 8).

Psychologie učení založená na tomto přístupu se tak vlastně až do poloviny 20. století stává ve Spojených státech základní platformou pro výzkumy a následné teorie učení se a vzdělávání dospělých (Merriam, 2001; Smith, 2001). Ale ani pak není tento přístup zavržen. Naopak, v padesátých a šedesátých letech získává opět na síle a významu s rozvojem nebehavioristické teorie B. F. Skinnera*, který do oblasti učení a posléze celého vzdělávání zavedl pojmy posílení a operantní podmiňování. Tvrdil, že pokud nastavíme prostředí tak, abychom vyvolali žádoucí reakce, můžeme kontrolovat lidské chování, a tím rozvíjet lepší společnost. Skinnerovy myšlenky pronikly především do oblasti dalšího profesního vzdělávání, které je dodnes ve velké míře založeno na behavioristických principech jak ve fázi jeho plánování, tak implementace i evaluace – ostatně naznačuje to již slovo „trénink“, které se v této oblasti vzdělávání běžně používá (Merriam, a další, 1997). V současné době, v podstatě od počátku devadesátých let, se principy behaviorismu resp. nebehaviorismu znovu ožívají ve vysoce aktuální a dynamicky se rozvíjející oblasti distančního vzdělávání a především e-learningu.

Oblast praxe formálního, neformálního a informálního vzdělávání

Ve dvacátých letech 20. století se stejně jako teorie vzdělávání dospělých intenzivně rozvíjí i jeho praxe. Obě tyto oblasti jsou samozřejmě velmi úzce provázány.

* **Burrhus Frederic Skinner** (1904–1990) psycholog, který rozvinul a obohatil behaviorismus o pojem a princip operantního podmiňování (podmiňování posíleného určitým „posilovačem“). K jeho nejvýznamnějším pracím patří *Behavior of Organisms* (1938), *Science and Human Behavior* (1953), *The Technology of Teaching* (1968) a *Beyond Freedom and Dignity* (1974) (Sheehy, 2005).

Formální vzdělávání dospělých je samozřejmě i v této době nezanedbatelnou součástí vzdělávacích příležitostí pro dospělé. Kromě klasického univerzitního studia se začínají rozšiřovat programy zvané *evening colleges*, které poskytují vysokoškolské vzdělání především pro specialisty v oblasti obchodu a různých odvětví průmyslu, a ve dvacátých letech se pro dospělé otevírají také dveře veřejných středních škol, v nichž a v dalších institucích se ve velké míře začínají realizovat kromě jiného alfabetizační kampaně (Stubblefield, a další, 1994).

V oblasti neformálního vzdělávání dospělých je jednou z klíčových institucí této doby Carnegie Corporation v New Yorku, instituce, která byla založena v roce 1911 Andrewem Carnegieem „k podpoře a rozšiřování znalostí“. Tato instituce ve dvacátých letech iniciovala významnou kampaň ve prospěch vzdělávání dospělých, zahrnující především poskytnutí nabídky nekomerčních vzdělávacích příležitostí mimo formální vzdělávací systém, která vyvrcholila založením *American Association for Adult Education* – AAAE, tedy Americké asociace vzdělávání dospělých v roce 1926. Prostřednictvím této asociace zahájila Carnegie Corporation výzkumné projekty a studie, jejichž cílem bylo zlepšit praxi vzdělávání dospělých. Jejich výsledky a další informace pak začala rozšiřovat prostřednictvím pravidelných každoročních konferencí a také časopisu *The Journal of Adult Education*. Korporace promluvila tedy i do vznikající teorie vzdělávání dospělých, mimo těchto aktivit např. i tím, že sponzorovala Thorndikeovy výzkumy publikované v *Adult Learning*, udílela granty určené pro rozvoj teorie i praxe vzdělávání dospělých či sponzorovala doktorské studium oblasti vzdělávání dospělých na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity. Přes tyto aktivity však její politikou bylo především podporovat aktivity v rámci tzv. liberálního vzdělávání vedoucí k posílení demokratické společnosti prostřednictvím vytváření informovaných občanů, podpory tolerance a porozumění rozdílnostem a podporování sociální stability.

Pokračují aktivity univerzit, tzv. univerzitní extenze, které se částečně formalizují, v některých případech mohou vést až k získání bakalářského stupně vzdělání, ale také diverzifikují, kurzy pro válečné veterány, ženy, učitele, kurzy týkající se umění, literatury, hudby, zdravotní výchovy, výchovy k rodičovství, a „modernizují“, například využitím radiového vysílání. Modernizují se i veřejné knihovny a muzea (včetně

muzeí „pod širým nebem“ jako např. národní park Yellowstone), které, financované ze soukromých i veřejných zdrojů, začínají stále více sloužit vzdělávacím účelům.

S postupující industrializací se začíná objevovat potřeba vzdělávání pracovníků, jak dělníků, tak i manažerů, a to jak v oblasti technických dovedností, tak dovedností vyšších intelektuálních. Zejména větší podniky jako např. *Ford Motor Company* zakládají své vlastní školy a vzdělávací instituty, vznikají první teoretické publikace s tematikou podnikového vzdělávání (např. v roce 1920 vyšla Kellyho kniha *Training Industrial Workers*, v roce 1921 pak Allenova *The Instructor, the Man, and the Job*, v níž autor aplikuje své zkušenosti z výcviku vojáků na vzdělávání v prostředí průmyslového podniku) a teorie i praxe podnikového vzdělávání se v následujících desetiletích velmi dynamicky rozvíjí (Stubblefield, a další, 1994).

Základním rysem rozvoje neformálního vzdělávání je v této době jeho institucionalizace. Kromě již zmíněné Americké asociace pro vzdělávání dospělých je to např. Národní asociace pro univerzitní extenze [*National University Extension Association*], Národní asociace pro vzdělávání [*National Education Association*], v jejímž rámci vzniklo v roce 1924 Oddělení pro vzdělávání dospělých [*Department of Adult Education*], Americká asociace knihoven [*American Library Association*], Americká asociace muzeí [*American Association of Museums*] a mnohé další, včetně institucí založených na podporu a vzdělávání žen, Indiánů a Afroameričanů, které, většinou na národní úrovni, koordinují aktivity v příslušné oblasti (Stubblefield, a další, 1994).

Zároveň do této oblasti začíná intervenovat i federální vláda, která již před první světovou válkou vytvořila pro dospělé vzdělávací programy zaměřené především na zemědělství a vedení domácnosti, během první světové války to byly hlavně programy „amerikanizace“ pro imigranty, v průběhu velké krize na začátku třicátých let pak široce zaměřené vzdělávací programy jako součást obecnějších opatření pro zvýšení zaměstnanosti a v období druhé světové války programy pro podporu válečného úsilí určené pro vojáky i civilní zaměstnance. Velkou roli přitom hrál tzv. program *New Deal*, tedy soubor opatření a ekonomických a sociálních reforem, které byly zavedeny v letech 1933–37 během vlády prezidenta Franklina D. Roosevelta s cílem oživit a ozdravit ekonomiku, ale také zlepšit životní úroveň občanů USA během tzv. Velké hospodářské krize. Tento program mimo jiné poskytoval dospělým do té doby nevidané množství vzdělávacích příležitostí, především v oblasti všeobecného vzdělává-

ním (asi čtvrtinu těchto programů tvořilo vzdělávání k získání základní gramotnosti) a profesního vzdělávání. Velkou podporu, tzn. velké množství velmi dobře financovaných vzdělávacích příležitostí, díky tomuto programu získali i Afroameričané a Indiáni. Podporovány byly také kulturní projekty v oblasti hudby, literatury, umění a divadla (Stubblefield, a další, 1994).

S urbanizací, industrializací a rychlými společenskými i technologickými změnami je také spojen zájem jak odborníků, tak poměrně široké laické veřejnosti o analýzy sociálních vědců týkající se změn a fungování současné společnosti, historie apod., které jsou rozšiřovány a popularizovány prostřednictvím snadno dostupných a poměrně levných „paperbackových“ knih, ale také časopisů (v této době zejména *Time*, *The New Yorker*, *Reader's Digest*) a dalších médií, především rádia a filmu. Ty už ovšem spadají spíše do oblasti informálního učení.

V oblasti praxe vzdělávání dospělých v těchto zhruba třiceti letech pokračuje vývoj nastartovaný v minulosti (viz kapitolu 1.2.1), ovšem díky nemalým finančním prostředkům, které jsou do něj vkládány, a díky specifickým společenským podmínkám získává značnou dynamiku. Opět jsou to zejména dvě základní témata, emancipace menšin a důraz na utilitarismus ve vzdělávání, na kterých, jak již bylo konstatováno, Mezirow postavil základ svojí teorie transformativního učení. Tentokrát jsou ovšem navíc posílena úsilím o výstavbu vlastní teorie vzdělávání dospělých, zejména tzv. progresivním přístupem Eduarda C. Lindemana a jeho důrazem na rozvoj racionality a schopnosti kritického myšlení jako základního cíle vzdělávání dospělých (viz také subkapitolu 1.3.1).

1.2.3 Od padesátých let 20. století

V polovině 20. století se stejně jako v dalších tzv. západních zemích i ve Spojených státech amerických výrazně zvyšuje zájem o teoretické otázky vzdělávání dospělých. Spojené státy navíc pro tento rozvoj měly daleko lepší podmínky, neboť nebyly v tak velké míře jako Evropa postiženy průběhem a důsledky druhé světové války (viz kapitolu 1.1) (Škoda, 1996). Oproti třicátým létům se zaměření teoretiků vzdělávání dospělých začíná měnit z důrazu na společenské a kolektivní, v důraz na psychologické a individuální (Collard, a další, 1989).

Humanistický přístup v teorii vzdělávání dospělých

Od padesátých let 20. století se výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých začínají zaměřovat na další aspekty učení, jako je řešení problémů a kognitivní vývoj. Vzdělavaatelé dospělých si na základě těchto výzkumů začínají uvědomovat odlišnost učení se dospělých od učení se dětí, nekladou si tedy již otázku, zda jsou dospělí vůbec schopni se učit, ale jaká jsou specifika jejich učení a objevují se první snahy vytvořit specifické modely, principy a teorie vysvětlující učení se dospělých jako jedinečné právě pro dospělé (Merriam, 2001; Merriam, 2003). Začíná se rozvíjet druhý z „psychologických“ proudů, proud *humanistický**, jako jakási alternativa nebo reakce na behaviorismus (Merriam, a další, 1997).

Humanistický přístup vychází z několika základních předpokladů, a sice že lidská povaha je ve své podstatě dobrá a že lidské bytosti jsou svobodná a autonomní stvoření, která provádí výběr při určování svého chování. Jedním z klíčových pojmů tohoto přístupu je self, které má potenciál k růstu a rozvoji a k sebeaktualizaci. Na každém člověku pak je zodpovědnost za to, aby se plně rozvinul (Merriam, a další, 1997).

Tyto principy jsou naprosto v souladu s tradičními americkými hodnotami, které zdůrazňují individualismus, nezávislost a seberealizaci, a proto se ve Spojených státech stal tento přístup velmi rychle populární a stejně rychle pronikl do teorie i praxe vzdělávání dospělých. Tam se projevil především v zaměření na rozvoj potenciálu učícího se, který se často stával vůbec hlavním cílem vzdělávání dospělých. Učící se se tu dostává do centra pozornosti, je považován za vnitřně motivovaného, schopného identifikovat své vzdělávací potřeby, činit rozhodnutí ohledně obsahu i metod, učitel je v roli facilitátora, usnadňovatele učení, nikoliv autoritativního poskytovatele informací. Učení má vliv nejen na chování, ale také na postoje a osobnost učícího se, k čemuž jsou využívány techniky zkušenostního a kooperativního učení (Merriam, a další, 1997). Učení je v humanistickém přístupu chápáno jako „osobní rozvoj, který je výsledkem interakce s ostatními nebo nedirektivního usnadňování sebe-uvědomění“ (Cranton, 1994: 8).

* Toto rozdělení na behaviorismus a humanistickou psychologii jako jediné a v podstatě opozitní směry v oblasti psychologie učení, je v českém prostředí (např. Hartl, 1999) obvykle doplněno dalšími dvěma přístupy, a to kognitivní teorií či přístupem a teorií sociálního učení. Ovšem vzhledem k tomu, že tato kapitola práce usiluje o postihu podmínek vývoje teorie vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, jeví se vhodnější sledovat i v této oblasti přístup jedné ze současných významných amerických teoretiček vzdělávání dospělých, Sharan B. Merriam (Merriam, a další, 1997).

K představitelům tohoto proudu ve vzdělávání patří např. Carl Rogers* či Malcolm Knowles, kterého můžeme právem považovat za vůdčí osobnost tohoto období rozvoje teorie vzdělávání dospělých.

Knowles† se problematikou vzdělávání dospělých sice zabýval již od poloviny třicátých let, právě v této době, tedy koncem šedesátých let, ovlivněn především Eduardem C. Lindemanem, Cyrilem O. Houlem (viz předchozí subkapitulu) a zprostředkovavě také Carlem R. Rogersem, ale vytvořil vlastní koncepci vzdělávání dospělých, kterou nazval *andragogika* [*andragogy*] a definoval ji jako „vědu a umění pomoci dospělým učit se“. Zprvu ji chápal jako opozitum pedagogiky (v roce 1970 vyšla jeho kniha *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*), později však zjistil, že andragogiku je možno v určitých situacích s určitými úpravami aplikovat i na vzdělávání dětí a mládeže a naopak a pedagogiku a andragogiku začal chápat spíše jako dva póly určitého kontinua, andragogiku vhodnější pro dospělé, pedagogiku pak pro děti (1980 vyšla jeho kniha revidovaná s názvem *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*) (Knowles, 1970; Knowles, 1980; Valenta, 2006; Matulčík, 2004; Davenport, a další, 1985).

Knowlesova andragogika je teorie vzdělávání (nebo možná spíše metoda či technika nebo soubor hypotéz o vzdělávání dospělých), jejímž cílem je pomoci uspokojovat cíle a potřeby dospělých, institucí i společnosti. U dospělých jedinců jde zejména o to, pomoci jim předcházet zastarávání jejich vědomostí a dovedností v rychle se měnícím světě a uvědomit si a přijmout, že vzdělávání je a v takovémto světě nutně musí být procesem celoživotním; pomoci jim dosáhnout naplnění jejich vlastní iden-

* **Carl Ransom Rogers** (1902–1987) psycholog, který je považován za jednoho z hlavních představitelů humanistické psychologie, zaměřoval se především na terapii, a to terapii nedirektivní, orientovanou na člověka. V kontextu této práce stojí za připomenutí, že své postgraduální studium absolvoval na Teachers' College Kolumbijské univerzity, kde jej ovlivnily myšlenky Johna Deweye. K jeho nejnámějším dílům patří *Counseling and Psychotherapy* z roku 1942, *Client-Centred Therapy* (1951), *On Becoming a Person* (1961) či *A Way of Being* (1980) (Sheehy, 2005).

† **Malcolm Shepherd Knowles** (1913–1997) teoretik a praktik vzdělávání dospělých, který ve Spojených státech amerických zpopularizoval pojem „andragogika“ (převzal jej v roce 1967 od jugoslávského andragoga Dušana Savičeviče), je považován za jednu z nejlivnějších osobností vzdělávání dospělých druhé poloviny 20. století. Knowles usiloval o vytvoření jednotné teorie vzdělávání, specifické pro dospělé. První krok k tomu byla kniha v roce 1950 s názvem *Informal Adult Education*, ucelenou teorii pak představil v roce 1970 v knize *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1980 vyšlo revidované vydání s názvem *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*). Knowles napsal 17 knih (kromě výše uvedených např. *The Adult Learner: A Neglected Species* či *Andragogy in Action* z roku 1984 nebo *The Making of and Adult Educator* z roku 1989) a přes 230 článků. Aktivní však byl i v praxi a politice vzdělávání dospělých (např. v organizaci YMCA nebo jako výkonný ředitel *Adult Education Association of the USA*) a zasloužil se také o rozvoj vzdělávání dospělých jako studijního oboru (např. Bostonská univerzita) (Valenta, 2006; Knowles, 1996).

tity prostřednictvím plného rozvoje jejich schopností; a pomoci jim dospět. Knowles přitom předpokládá, že jak lidé dospívají, postupují od závislé osobnosti k sebeřízené (pojetí učícího se); hromadí rostoucí zásoby zkušeností, které se stávají stále bohatším zdrojem pro učení (role zkušeností); jsou stále více ochotni orientovat se při učení na zvládnutí úkolů a problémů jejich skutečného života, jejich sociálních rolí (ochota/připravenost k učení); jejich časová perspektiva se mění z učení se „do zásoby“ na učení se k okamžitému využití znalostí a zároveň s tím se mění jejich orientace z učení zaměřeného na předmět na učení zaměřené na problém (orientace na učení), z vnější motivace k učení se stává spíše motivace vnitřní (motivace k učení) a učební zkušenosti jsou uspořádány kolem životních úkolů a problémů (Knowles, 1980; Matulčík, 2004; Jarvis, 2001). Protože dospělý člověk je podle Knowlese na rozdíl od dítěte zodpovědný za své učení, pak by pomoci dospělým učit se mělo znamenat také nastavení vhodného učebního klimatu (fyzického, psychologického a lidského), v němž se dospělý bude cítit akceptovaný, respektovaný a podporovaný a v němž panuje duch vzájemnosti, svobody vyjádření beze strachu ze zesměšnění nebo trestu, kde se bude skutečně cítit „dospělý“, ale především zapojení učících se do plánování, diagnostikování jejich učebních potřeb, formulování jejich učebních cílů, vytváření jejich vlastních učebních plánů, pomoci jim tyto plány naplnit a zapojit je do vyhodnocování jejich učení, tedy podílet se a spolurozhodovat o všem, co se jejich učení týká. Důraz by měl být kladen na zkušenostní učení, praktické aplikace a učení se ze zkušenosti a ve skupinách (Knowles, 1980).

Ačkoliv je zde představen skutečně pouze úplný základ Knowlesovy andragogiky, její humanistická orientace je naprosto zjevná. Stejně jako určité styčné body s teorií transformativního učení Jacka Mezirowa. Spojuje je nejen doba vzniku (sedmdesátá léta 20. století), ale i přístup obou teoretiků (oba čerpali při výstavbě své teorie ale spoň částečně ze stejných zdrojů z oblasti teorie vzdělávání dospělých, ale také psychologie, sociologie a dalších vědních disciplín), dále je jim společný důraz na vzdělávání jako proces celoživotní, vzdělavatele jako facilitátora spíše než zprostředkovatele informací a klíčovou roli zkušeností při učení. A samozřejmě obrovský ohlas, který obě teorie vyvolaly mezi odbornou veřejností jak v oblasti vzdělávání dospělých, tak mimo ni. Přesto však jde o dvě naprosto odlišné teorie.

Jack Mezirow se však během svého života nezabýval pouze teorií transformativního učení. V šedesátých letech publikoval zejména přehledy a výzkumné zprávy z oblasti vzdělávání dospělých v rozvojových (Mezirow, a další, 1965; Mezirow, a další, 1975) i vyspělých zemích (Mezirow, 1960), ale hlavně z oblasti základního vzdělávání dospělých [*Adult Basic Education – ABE*]. Této problematice se věnoval prakticky po celá sedmdesátá léta, kdy vydal jako autor či spoluautor více než deset studií a výzkumných zpráv na toto téma.

Šlo o téma velmi aktuální. Amerika sice už od koloniálních dob měla nejvyšší gramotnost v celém západním světě (Tindall, a další, 2000), ovšem šedesátá a sedmdesátá léta 20. století byla dobou, kdy se, jako již poněkoliťaté v amerických dějinách, dramaticky zvýšil počet přistěhovalců, které bylo nutno přinejmenším naučit jazyk nové vlasti. V zemi navíc žilo velké množství dospělých lidí bez jakéhokoliv formálního vzdělání, většinou těch, kteří neměli šanci získat je během téměř deset let trvající krize mající počátek v roce 1929, kdy se z důvodu nedostatku peněz zavíraly všechny typy škol (Johnson, 2000). Podle Úřadu pro sčítání lidu amerického Ministerstva průmyslu a obchodu bylo v roce 1969 v USA negramotných, tj. neschopných číst nebo psát v jakémkoliv jazyce, jedno procento obyvatel nad 14 let. V absolutních hodnotách toto číslo vypadá mnohem hrozněji, jedná se totiž o téměř milion a půl Američanů (přitom černých se tento problém týkal třikrát častěji než bílých). Můžeme usuzovat, že těch, kdo neuměli číst a psát anglicky, což byl v té době v USA jediný úřední jazyk, bylo o poznání více. Patnáct milionů Američanů, tj. téměř jeden ze sedmi, ve věku nad 25 let dokončilo méně než osm ročníků školy, asi polovina z nich se nikdy nedostala přes čtvrtý ročník, dalších třiatřicet milionů dokončilo osmý ročník, ale ne střední školu [*high school*]* (Mezirow, a další, 1975).

Dalším poměrně důležitým zdrojem „atraktivit“ tohoto tématu, a to nejen pro Mezirowa, mohla být i osoba Paola Freireho (viz subkapitulu 1.3.5), již tehdy proslulého iniciátora a realizátora obrovské alfabetační kampaně v Brazílii a tvůrce specifické

* Vzdělávací systém ve Spojených státech je zcela v kompetenci jednotlivých států, proto se jednotlivé stupně, předměty, osnovy atd. mohou stát od státu i poměrně výrazně lišit (jsou ovšem podobné). Povinná školní docházka trvá 11 až 13 let. Základní školství je rozděleno na tři stupně: *elementary schools*, které zahrnují i *kindergarden* (přípravka na školu), většinou trvají prvních 5-6 let základní školní docházky (někde až do ročníku osmého), navazuje dvou až tříletá *junior high school* či *middle school* a dále *high school* či *secondary school*, obvykle 9. – 12. třída. Vyšší vzdělávání pak probíhá na tzv. *colleges*, čtyřletých studijních programech, které jsou zakončeny bakalářským [*bachelor's*] či magisterským [*master's*] titulem, popř. mohou nabízet i studium doktorandské. *Colleges* jsou často součástí univerzit.

(http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html, 5. 1. 2010)

alfabetizační metody. Freire byl v této době v USA velmi populární a koncem šedesátých let dokonce vedl přednášky na Harvardu, jedné z předních amerických univerzit (Prokop, 2005).

V neposlední řadě se tu mohly promítnout i důvody politické. Spojené státy po druhé světové válce zažívaly obrovský ekonomický boom a prosperitu, což umožnilo politiku tzv. „velkorysé společnosti“. Od roku 1965 schvaluje prezident Johnson použití nemalých finančních prostředků na veřejné zájmy, tedy i na vzdělávání, vláda navíc přijala vysokoškolský zákon (1967), který i chudým a méně majetným umožňoval dosáhnout vyššího vzdělání (Johnson, 2000) a zejména zákon o vzdělávání dospělých [*Adult Education Act*] (1966), který v oddílu III o základním a středním vzdělávání právě problematiku základního vzdělávání dospělých upravuje (Mezirow, a další, 1975).

Za těchto podmínek se zdá, že programy základního vzdělávání dospělých, ať již zaměřené na základní gramotnost, tedy čtení, psaní, počítání (v anglicky mluvících zemích se používá označení zkratkou „3R“: *reading, writing, arithmetic*) pro rodilé Američany (tzv. BEd [*Basic Education*] kurzy), nebo na angličtinu jako druhý jazyk pro imigranty (tzv. ESL [*English as a Second Language*] kurzy), měly ideální podmínky pro své fungování a rozvoj.

Programy základního vzdělávání dospělých, tedy „*vzdělávání pro dospělé, jejichž neschopnost mluvit, číst a psát v anglickém jazyce výrazně snižuje jejich schopnost získat nebo si udržet zaměstnání odpovídající jejich skutečným schopnostem*“ (Mezirow, a další, 1975: 2–3), byly v šedesátých letech 20. století otevřeny ve všech padesáti státech Spojených států amerických, a to pro všechny zájemce, kteří dovršili věk 16 let. Jednotlivé programy, i když supervidované z centra, byly lokální a vzájemně se podstatně lišily od města k městu a od státu ke státu, probíhaly na různých místech od škol přes kostely, místní větší budovy až po vězení a výrobní továrny, kurzy byly jak denní, tak i večerní, často spolufinancované místní komunitou či zaměstnavateli, hlavní finanční podporu ovšem poskytovala, jak již bylo konstatováno, vláda. Na počátku sedmdesátých let se těchto kurzů účastnily asi tři miliony dospělých v celých Spojených státech (Mezirow, a další, 1975). Různorodost těchto kurzů, jejich obsahu, délky trvání, interních pravidel, přístupu lektorů atd. přispívala často k jejich poměr-

ně nízké kvalitě i efektivitě a přímo volala po výzkumu a případném stanovení nějakých jednodušších pravidel.

Za zřejmě nejvýznamnější Mezirowův příspěvek k problematice základního vzdělávání dospělých je považována kniha *Last Gamble on Education. Dynamics of Adult Basic Education*, kterou napsal a vydal spolu s Gordonem G. Darkenwaldem a Alanem B. Knoxem* v roce 1975. V roce 1980 za ni získali Cenu Imogine E. Okesové za význačný výzkum ve vzdělávání dospělých.

Kniha je výsledkem dvouletého výzkumu, který byl pod záštitou Centra vzdělávání dospělých Pedagogické fakulty Kolumbijské univerzity realizován v letech 1969–1971 na veřejných školách zajišťujících základní vzdělávání dospělých (ABE) ve všech větších městech ve Spojených státech. Cílem výzkumu bylo postihnout nejdůležitější kvalitativní aspekty programů základního vzdělávání dospělých v zemi, odhalit a popsat důležité vzorce fungování těchto programů a interakcí v jejich rámci existujících a na základě toho vytvořit určitý referenční rámec pro tvorbu a řízení strategie pro tyto programy a v konečném důsledku iniciovat zlepšení systému základního vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických (Mezirow, a další, 1975).

Výzkum byl realizován metodou založenou na tzv. zakotvené teorii [*grounded theory*][†]. Výzkumníci v průběhu tří let vstupovali jako pozorovatelé a tazatelé s minimem předchozích teoretických předpokladů (hypotéz), vybaveni pouze určitým velmi

* **Gordon G. Darkenwald** teoretik vzdělávání dospělých, je docentem vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání a jeden z vedoucích Centra pro rozvoj dospělých na Rutgersově univerzitě v New Jersey, zabývá se zejména problematikou základního vzdělávání dospělých (ABE) a dalšího vzdělávání. K jeho nejznámějším knihám patří *Adult Education Foundation of Practice* (1982), *Adult Education* (1982, společně s Sharan B. Merriam), *Adult Literacy Education* (1986).

Alan B. Knox je profesorem na Wisconsinské univerzitě v Madisonu, profesně se zaměřuje na oblast dalšího vzdělávání dospělých, zejména komparativního vzdělávání dospělých, pomoc dospělým učit se a evaluaci. K jeho nejznámějším odborným publikacím patří *Adult Development and Learning* (1983), *Helping Adults Learn* (1986), *Evaluation for Continuing Education* (2002).

[†] *Grounded theory*, ačkoliv její název tomu napovídá, není ucelenou teorií, ale strategií výzkumu a zároveň způsobem analýzy získaných dat spojenou se jmény Barneyho G. Glasera a Anselma L. Strausse a rokem 1967, kdy vydali knihu *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Princip této metody spočívá v tom, že teorie není generována a priori a následně testována, ale spíše induktivně odvozována v procesu zkoumání daného jevu. Výzkumník vstupuje do terénu vybaven pouze prvotními představami o zkoumané oblasti, jakýmsi obecným referenčním rámcem, studuje (prostřednictvím rozhovorů, pozorování, studia dokumentů apod.) jednotlivé případy nebo skupiny, získaná data zaznamenává, shromažďuje a analyzuje tak dlouho, dokud není teorie saturována, tzn., kdy další data už nepřispívají k jejímu dalšímu rozvoji. To zahrnuje rozšíření zkoumání na další případy, testování poznatků a validizaci zjištěných dat. Postupně stanovuje koncepty (teoretické pojmy) jako základní jednotky analýzy, jejich seskupování pak kategorie, základní kameny teorie, a ze zobecněných vztahů mezi kategoriemi a koncepty a mezi kategoriemi formuluje propozice (tvrzení). V této metodě jde tedy především o exploraci a rozvíjení nových teorií (Hendl, 2005).

obecným a vysoce flexibilním orientačním rámcem, do programů ABE ve všech větších městech v zemi. Předmětem zkoumání byly tři vzájemně úzce propojené oblasti: (1) organizace programu a jeho fungování, které ovlivňují a jsou ovlivňovány (2) procesy třídních interakcí a (3) hlediska a charakteristiky těch, kdo se jich účastní. Při studiu srovnatelných situací výzkumníci vyhledávali podobnosti a rozdíly a při další práci v terénu je dále diferencovali do výsledných „padnoucích“, tedy snadno použitelných a typických, a „fungujících“, tedy relevantních a schopných vysvětlit studované chování, kategorií. Tyto kategorie a jejich vlastnosti dále testovali na validitu a reliabilitu jejich analyzováním v podobných i odlišných situacích a sledovali jejich modifikace, aby byly brány v úvahu měnící se podmínky. Zároveň sbírali doplňková data z deníků, diářů, životopisů, veřejných záznamů, odborné literatury, řízených skupinových diskusí a recenzí relevantních osobních zkušeností. Zkoumali tedy aspekty ABE také z pohledu samotných studujících. V druhé fázi výzkumu byla zjištěná data zpracována a při nejasnostech nebo rozporech byly informace doplňovány opět přímo v terénu, ovšem na jiných respondentech. Další důležitá data pak byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se účastnili ředitelé a učitelé veřejných škol poskytujících programy ABE ve větších městech, tedy těch, jejichž počet obyvatel byl vyšší než 100 000 (Mezirow, a další, 1975).

Výsledky celé této rozsáhlé studie byly poprvé publikovány vládou Spojených států amerických v roce 1974 pod názvem *An Evaluation Guide for Adult Basic Education Programs* a výslednou „teorii“ základního vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, získanou metodou zakotvené teorie, přestavili o rok později Mezirow, Darkenwald a Knox v *Last Gamble on Education*. Pravděpodobně pro srozumitelnější a zřejmě i atraktivnější pojetí zvolili pro výklad analogii mezi programy základního vzdělávání dospělých a hazardní hrou [*gamble*].

O jakou hru se jedná, co je v sázce a kdo jsou její účastníci – to jsou základní otázky, na které dává tato kniha odpověď. Účastníky této hry, hráči [*gamblers*], jsou zpravidla negramotní lidé či lidé, kteří nedokončili školní docházku, a to ve věku od 16 let. Většinou jde o lidi mladé nebo ve středním věku, chudé a zaměstnané jako nekvalifikovaní nebo částečně kvalifikovaní dělníci. Pokud mluví anglicky jako svým rodným jazykem, jsou většinou černí a mnohem častěji ženy středního a vyššího věku, mnoho z těch, kdo anglicky nemluví, jsou spíše mladší imigranti z Portorika či Střední a Jižní

Ameriky, Evropy a Asie, v menší míře pak lidé, kteří jsou v USA na pracovní nebo studentské vízum. Do ABE programů vstupují z mnoha různých důvodů, které lze rozdělit do dvou základních skupin: důvody vztahující se k pracovnímu životu (najít si lepší práci) převažují u mladých lidí a důvody vztahující se k rodinnému a společenskému životu nebo osobnímu růstu (pomoci dětem se školními úkoly, naučit se komunikovat v angličtině apod.) převažují u žen středního a vyššího věku. Tito lidé vstupují do hry zvané základní vzdělávání dospělých, jediné a poslední příležitosti radikálně změnit svůj život k lepšímu tím, že odstraní svůj handicap – negramotnost. A s jakými typy studujících se můžeme v programech ABE setkat? Nejčastěji s kariéristy, lidmi, pro něž je absolvování programu cestou k získání lepší práce či vůbec nějaké práce, a se starostlivými rodiči, většinou ženami, které vstoupily do programu proto, aby se staly lepšími matkami (mohly dětem pomáhat s úkoly, udržely si u nich respekt apod.). Dalšími typy jsou sebezlepšovatelé, většinou starší lidé a ženy v domácnosti, kteří vítají příležitost „vylepšit“ účastí v ABE programu sami sebe. Méně často se objevují lidé, pro něž je ukončení programu prostředkem, jak se dostat na vysokou školu, a spíše zřídka i problémoví mladiství, vyloučení ze střední školy pro špatné chování nebo mentálně či citově narušení a vzdělání cizinci, lidé, kteří jsou v USA většinou na pracovní nebo studentské vízum a jejich cílem je naučit se mluvit, číst a psát v angličtině, aby získali lepší práci, stali se lepšími rodiči, zdokonalili sami sebe či získali přístup k vyššímu vzdělání. Různí hráči mají ke hře různý vztah, vkládají jinou sázku a mají rozdílné šance na výhru. Aby se jejich šance zvýšily, mají k dispozici učitele, „krupiéry“ [*dealers*], kteří vstupují mezi hráče a Paní Štěstěnu, proti nimž hráč sází, kteří se snaží upravit hru tak, aby každý hráč skóroval tak často, jak je to jen možné a kteří pomáhají hráčům zrušit staré neefektivní způsoby hry a ukazují jim, jakým způsobem mají hrát, aby vyhráli. V tom jim pomáhají specializovaní poradci a asistenti. Do hry vstupuje také provozovatel hry, ředitel, který hru připraví, vybere místo, najme krupiéry (učitele), přivede hráče (studující), stanoví, o jakou hru půjde (obsah), získává finance a hospodaří s nimi, dohlíží na fungování celé hry a navazuje kontakty a jedná s úřady, sponzory, zaměstnavateli a jinými nezasevčenci. Cílem celé hry [*gamble*] je pak navýšení kompetencí v základních studijních dovednostech (učení), dokončení školní docházky a eventuálně získání středního školního diplomu zvládnutím standardizovaného testu všeobecných znalostí, tzv.

GED testu* (certifikát) a zvýšení šance získat slušnou práci (zaměstnatelnost). V tom, jak budou tyto vzájemně propojené úkoly naplněny, ovšem mezi řediteli nepanuje shoda, od naprostého minima, jímž je osvojení si základní gramotnosti (výše zmíněné 3R's), až po zvládnutí a aplikaci základních dovedností, které absolventům umožní poradit si s každodenním životem ve městě a státě a jeho problémy, a zvýšit si sebevědomí. Prostředky k tomu užívané jsou také různé, založené většinou na drilu, skupinové práci na tabuli, dělání samostatných úkolů ve třídě, učebních automatech. Účastníci mohou navíc kdykoliv do programu vstoupit nebo jej kdykoliv opustit a jejich jedinou povinností je pouze pravidelná docházka (Mezirow, a další, 1975).

Už jen tato zjištění týkající se různorodosti kurzů v jejich obsahu, délky trvání atd., zastaralých metod výuky a přístupů učitelů ke studujícím, motivací a vztahů studujících, stejně jako učitelů, poradců a asistentů a jejich publikování mohlo a s největší pravděpodobností i přispělo ke zlepšení kvality a efektivity programů základního vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických. Svůj výzkum základního vzdělávání dospělých ovšem Mezirow již nezopakoval, takže přímé a nezvratné důkazy pro toto tvrzení chybí.

Po vydání *Last Gamble on Education* ovšem Mezirow téma základního vzdělávání dospělých opustil a dál, zejména po roce 1978, kdy vyšla jeho kniha *Education for Perspective Transformation* (viz dále), se věnoval už prakticky výhradně teorii transformativního učení a jejímu rozvíjení.

Kritický přístup v teorii vzdělávání dospělých

Koncem šedesátých a začátkem sedmdesátých let 20. století se v americkém vzdělávání dospělých objevuje spolu s myšlenkami a spisy Paola Freireho (viz kapitolu

* *GED test* [General Educational Development test] je test všeobecných znalostí složený z pěti částí (jazykové znalosti - psaní, společenské vědy, přírodní vědy, jazykové znalosti - čtení, matematika), jehož absolvování je ve Spojených státech amerických a Kanadě zárukou dosažení středoškolské úrovně teoretických znalostí pro lidi, kteří neukončili střední školu a nezískali tzv. *high school diploma* [středoškolský diplom], tedy většinou pro imigranty, lidi/děti vzdělávající se doma, ty, kteří z jakéhokoliv důvodu nemohli dokončit střední školu. Původně byl GED test vytvořen pro veterány z druhé světové války vracující se do civilního života. Oba diplomy, tedy *GED* i *high school diploma*, mají stejnou hodnotu a umožňují svým držitelům získat kromě jiného práci ve vládních úřadech či přístup k vysokoškolskému vzdělávání (<http://www.acenet.edu/>; 15. 8. 2009).

1.3.5) a Ivana Illicha* další proud teoretického uvažování, proud *kritický* (někdy zvaný také *radikální*), jehož základní platformou či východiskem již není filosofie či psychologie, ale sociologie, především konfliktologický přístup, myšlenky Immanuela Kanta, George Wilhelma Friedricha Hegela, Karla Marxe, frankfurtské školy a především Jürgena Habermase. Pozornost teoretiků vzdělávání dospělých se tak přesouvá od individua, učícího se, k prostředí, v němž se učení odehrává (Merriam, a další, 1997; Merriam, 2003).

Základní premisou kritické teorie ve vzdělávání dospělých je tvrzení, že jsme socializováni tak, abychom systematicky nesprávně chápali svoji identitu, své potřeby a hodnoty, a že jsme oběťmi určitých procesů, které nad námi mají moc a které nás utlačují. Vzdělávání je pak tím, co nám může umožnit se z těchto utlačivých tlaků systému vymanit, získat kontrolu nad svým životem a stát se svobodnými bytostmi (Welton, 1995). Pozornost kriticky orientovaných teoretiků v oblasti vzdělávání dospělých se tak zaměřuje v zásadě na tři vzájemně provázaná témata. Jsou to (1) otázky rasové, třídní a genderové v oblasti vzdělávání dospělých, (2) otázky moci a utiskování a (3) otázky poznání a pravdivosti. Velký důraz je kladen na prostředí, kontext, v němž se učení odehrává, na sociokulturní a historické podmínky, které utvářejí tento kontext a jak jednotlivé aspekty tohoto kontextu ovlivňují učení, nikoliv na učení samo (Merriam, 2003).

Kriticky orientovaní teoretikové vzdělávání dospělých se domnívají, že znalosti jsou sociálně konstruovány, nikoliv získávány z nějaké existující reality, kde mají být „objeveny“. Klíčovou roli při tom hraje již zmíněná kategorie moci jako faktoru, který určuje, co a jak poznáváme. Odmítají existenci nějaké objektivní pravdy, neboť ta podle nich vždy slouží zájmům určitých jednotlivců či skupin, je závislá na kontextu. Kritická teorie se tedy pokouší porozumět, jak je udržována a posilována nerovnost mezi těmi, kdo mají moc nad jinými (opět se vracíme k otázce rasy, třídy a genderu), a jak je takto zabraňováno emancipačním ideám. Učení je v této perspektivě chápáno jako reflektování toho, co poznáváme a jak to poznáváme a případně jednání

* **Ivan Illich** (1926–2002) historik, sociolog a pedagog, kritik kapitalistické společnosti a jejích institucí, včetně školy. K jeho nejznámějším knihám patří *Deschooling Society* (česky jako *Odškolnění společnosti*) z roku 1970, kde volá po deprofesionalizaci vzdělávání, „odškolnění“ společnosti a nahrazení formálního školního vzdělávání vzdělávacími sítěmi, neboť tradiční škola se svými přístupy a postupy vede k „fyzickému znečištění, sociální polarizaci a psychické impotenci“. „Odškolnit“ přitom podle Illicha potřebuje nejen vzdělávání, ale celá společnost (Illich, 2001).

s účelem změnit materiální a sociální podmínky utlačovaných a stejně tak i běžně zastávané názory, které toto utlačování posilují. Mezi znalostmi a mocí je přímá souvislost, znalosti mohou být zdrojem moci, tedy v konečném důsledku i utlačování, a zároveň mohou být nástrojem k osvobození od této utlačivé moci (Kilgore, 2001).

K představitelům tohoto proudu ve vzdělávání patří již zmínění Paolo Freire a Ivan Illich a v osmdesátých letech 20. století pak také Stephen Brookfield* či Michael R. Welton†. Za ideového „otce“ kritické teorie ve vzdělávání dospělých je považován Jürgen Habermas (viz subkapitulu 1.3.4).

Oblast praxe formálního, neformálního a informálního vzdělávání

V druhé polovině 20. století vstupují Spojené státy americké do „éry vzdělávání dospělých“. Už dříve se v této oblasti projevovala obrovská diverzita obsahů, forem i studujících (v USA to bylo mnohem markantnější než v Evropě díky několika přílivovým vlnám imigrantů, zaměření na pragmatismus při vzdělávání atd. – viz výše) Rozvíjí se nejen teorie vzdělávání dospělých, ale také jeho praxe a další vzdělávání se stává běžnou součástí, standardem dospělého života (Stubblefield, a další, 1994; Merriam, 2003).

Na tuto situaci musely v první řadě zareagovat instituce formálního vzdělávacího systému, především univerzity, vyšší střední školy a státní školy, které byly nuceny redefinovat své cíle a struktury tak, aby byly schopny saturovat vzdělávací potřeby vzrůstajícího počtu dospělých zájemců o studium. Univerzity stále častěji a ve větší míře nabízejí programy mimořádného a externího studia pro dospělé (jednou z prvních univerzit nabízejících formální vzdělávací programy určené pro dospělé byla v padesátých letech Kolumbijská univerzita). Zároveň ovšem nabízejí i nefor-

* **Stephen Brookfield** (1949 –) teoretik vzdělávání dospělých, který od 70. let 20. století působil v Anglii (kde se narodil), Austrálii, Kanadě a USA jako vzdělávatel na vysokých školách. Dosud napsal dvanáct knih, z nichž čtyři získaly prestižní cenu *Cyril O. Houle World Award for Literature in Adult Education* (*Understanding and Facilitating Adult Learning* z roku 1986, *Developing Critical Thinkers* z roku 1987, *Becoming a Critically Reflective Teacher* z roku 1995 a *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching* z roku 2005) a další ceny za svůj přínos pro teorii vzdělávání dospělých. V současné době působí na Univerzitě St. Thomas v Minneapolis v Minnesotě, předtím však deset let působil na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity. Zabývá se především problematikou sebe-řízeného učení a kritickou teorií vzdělávání dospělých (<http://www.stephenbrookfield.com>, 26. 12. 2009).

† **Michael R. Welton** teoretik vzdělávání dospělých, který se zabývá především problematikou kritické teorie a historií vzdělávání dospělých. Ve své poslední knize *Designing the just learning society: a critical inquiry* (2005) se pokouší o kritické teoretické zkoumání diskursu učící se společnosti (<http://cde.athabasca.ca/faculty/WeltonM.php>, 15. 4. 2010).

mální vzdělávací programy, kterých se účastní stále více lidí, v důsledku čehož se dynamicky rozvíjí také poradenství v oblasti vzdělávání a vzdělávacích příležitostí pro dospělé a univerzitní extenze. Rozvíjí se vztahy mezi univerzitami, průmyslovými podniky a odborovými svazy, vznikají nové formální i neformální vzdělávací programy, nové zastřešující instituce. To vše je samozřejmě podporováno díky atmosféře tzv. Studené války, která navíc směřuje vzdělávání stále více od liberálního k progresivnímu až utilitaristickému, zaměřenému na technologie a „know-how“. Po druhé světové válce se součástí formálního vzdělávacího systému na terciární úrovni stávají také tzv. vyšší střední školy [*community colleges*] poskytující vzdělávání naplňující lokální vzdělávací potřeby. Tyto instituce se během padesátých a šedesátých let staly nejdynamičtěji se rozvíjícím segmentem terciárního vzdělávání a staly se, spolu se státními školami, hlavním poskytovatelem vzdělávacích příležitostí pro dospělé na místní úrovni (Stubblefield, a další, 1994).

Podobná situace panuje i v oblasti neformálního vzdělávání. Obrovské finanční prostředky jsou po druhé světové válce vkládány například do oblasti dalšího profesního vzdělávání, a to ve všech typech organizací, zejména vojenských a vládních a obchodních a průmyslových. Mnohé instituce neformálního vzdělávání, např. muzea a knihovny, po válce navazují na svoje dřívější aktivity. Například Americká asociace knihoven již ve dvacátých a třicátých letech začala svou práci s dospělými organizovat ve spolupráci s Americkou asociací pro vzdělávání dospělých (AAAE), v padesátých letech ji ještě rozšířila a vzdělávání dospělých (od sedmdesátých let pak s rozvojem nového přístupu a nové terminologie celoživotní učení) se stalo jednou ze základních služeb, které americké knihovny nabízely (Stubblefield, a další, 1994).

Od šedesátých let 20. století se oblast neformálního vzdělávání dospělých stále více diverzifikuje. Kromě dynamicky se rozvíjející oblasti dalšího profesního vzdělávání nabývá v této době na stále větší popularitě a síle *občanské a komunitní vzdělávání dospělých*, a to především v rámci různých klubů, knihoven, seniorských center apod., v letech sedmdesátých i v rámci ze skandinávské oblasti převzatých lidových škol a studijních kroužků. V této době se také začíná dynamicky rozvíjet *vzdělávání dospělých zaměřené na sebe-aktualizaci, sebe-rozvoj, osobní růst*, zvedá se zájem o programy a knihy typu „průvodce dospělostí“. Stále populárnější se stává také *vzdělávání zaměřené na stárnoucí a seniorskou populaci a vzdělávání dospělých ur-*

čené pro ženy (viz dále). Na lokální úrovni hraje velmi významnou roli také *náboženské vzdělávání dospělých*, organizované zejména katolickou a židovskou církví, které se nezaměřuje pouze na čtení Bible, ale také na oblast kultury, kulturního a náboženského dědictví apod. Obrovský důraz je v této době kladen na sebe-řízené učení, a to především prostřednictvím mohutné propagace čtení knih. Významnou úlohu v oblasti neformálního vzdělávání a zároveň i informálního učení v této době začíná hrát televize, která koncem padesátých let téměř nahradila rádio a stala se hlavním zdrojem zábavy i zpravodajství s dříve netušenými možnostmi, jak působit na opravdu široké vrstvy lidí v celé zemi (Stubblefield, a další, 1994).

Obecně je možné konstatovat, že charakteristickým znakem oblasti neformálního a informálního vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických ve druhé polovině 20. století je stále větší snaha o jeho integraci na úrovni „politiky“, tedy snaha integrovat různé federální, státní i lokální, veřejné i soukromé instituce, nadace a fondy, které financují, podporují a organizují vzdělávací aktivity pro dospělé. Na druhé straně, v oblasti jeho „praxe“ (především forem a metod vzdělávání, jeho obsahu, přístupu k němu atd.) ovšem dochází (a markantní je to zejména v souvislosti s rozvojem nových technologií) ke stále větší a větší diverzifikaci. *„Rozsah systému vzdělávání dospělých sahá od relativně jednoduchých systémů vytvořených jedinci pro dosažení vzdělávacích cílů až po komplexnější organizační systémy rodiny, náboženství a vzdělávacích institucí, dobrovolnických a kulturních organizací, rasových a etnických skupin a pracoviště. Můžeme pouze odhadovat do velké míry neevidované snahy osob, které samostatně usilují ať už samy nebo v malých skupinách o zlepšení sebe samých či společnosti prostřednictvím vzdělávacích aktivit. Tyto snahy zahrnují různé druhy cílů a motivů. V některých případech instituce a jedinci užívají vzdělávání dospělých k podpoře reformní nebo evoluční změny a v jiných situacích jej užívají k udržování existujících společenských, ekonomických a rasových vztahů.“* (Stubblefield, a další, 2004: 315).

1.3 Zdroje teorie transformativního učení

Kromě těchto obecně společenských podmínek druhé poloviny 20. století (subkapitola 1.1) a teorie i praxe vzdělávání dospělých v USA, ovlivnily, jak už bylo výše uvedeno (a jak je charakteristické pro třetí etapu vývoje teorie vzdělávání dospělých v USA – viz kapitola 1.2.3), Mezirowovy myšlenky také aktuálně převládající paradigmatu a výrazné osobnosti a myšlenky v oblasti společenských a humanitních věd, zejména filosofie, sociologie (zvláště sociologie vědění), psychologie (psychologie učení a vývojové a sociální psychologie) a pedagogiky nejen této doby. Není bezesporu možné, a jistě ani nutné, věnovat se zde všem, jednotlivé teorie se vzájemně ovlivňují a prolínají. Zcela zjevné je to v případě konstruktivismu, který můžeme považovat za základní platformu teorie transformativního učení, kde při snaze dostat se „ke kořenům“, postupujeme od von Glasarsfelda, přes Rousseaua až k Sokratovi. O konstruktivismu navíc můžeme hovořit jak v kontextu teorií filosofických (Foucault, Derrida), tak sociologických (Berger a Luckmann), psychologických (Piaget, Vygostkij) i pedagogických (von Glasarsfeld). Často není vůbec možné určit, odkud Mezirow své informace skutečně čerpal, zda měl k dispozici primární zdroje či informace zprostředkované jinými teoretiky apod. V této práci se proto omezíme pouze na stěžejní ideové zdroje teorie transformativního učení, zdroje, které jsou pro její vysvětlení a pochopení klíčové. Tyto pak nebudou představeny ve svém celku, ale uvedeny budou vždy pouze ty jejich části, na které Mezirow bezprostředně navazuje. Mezirow totiž ze žádného ze svých zdrojů nepřebírá celou teorii či přístup, ale vybírá vždy jen ty myšlenky, které zapadají do jeho teorie:

„[Teorie transformativního učení] sjednocuje myšlenky z širokého okruhu autorů z oblasti filosofie, psychologie (vývojové, kognitivní, poradenské a psychoanalytické), sociologie, neurobiologie, lingvistiky, náboženství a vzdělávání a samozřejmě také představuje mé vlastní myšlenky týkající se dynamiky vytváření významu, reflexe a transformativního učení. Byl bych rád, kdyby myšlenky zde představené byly chápány ve vzájemných vztazích a ve vztahu k obecným zkušenostem spíše než hodnoceny z hlediska jejich věrnosti specifické intelektuální tradici, teorii nebo disciplíně.“ (Mezirow, 1991: xv)

Toto poměrně obsáhlé uvedení do kontextu teorie transformativního učení, je zde, i z důvodů uvedených výše (viz analogie teorie transformativního učení s mozaikou), funkční, neboť umožňuje pochopit jak danou teorii, tak její širší souvislosti.

1.3.1 Pragmatismus

Formování (nejen) oblasti výchovy a vzdělávání ve Spojených státech amerických je, jak již bylo konstatováno, téměř od svých počátků doslova determinováno perspektivou pragmatismu. Filosofický směr zvaný pragmatismus (filosofie praktického života) se pak začíná rozvíjet ve Spojených státech amerických na přelomu 19. a 20. století. Za jeho zakladatele jsou považováni Charles Sanders Peirce, William James a John Dewey a často také George Herbert Mead, k jeho předchůdcům jsou ovšem řazeni např. i Herakleitos, sofisté, Sokrates, Aristoteles, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein a další (Višňovský, a další, 1998; Singule, 1991; Johnson, 2000). Pragmatistická orientace ve vzdělávání dospělých je pak přisuzována, jak již bylo zmíněno v kapitole 1.2.2, i Eduardu C. Lindemanovi (Brookfield, 2001).

Ústředním pojmem poměrně širokého proudu filosofie pragmatismu je *čin*, *pragma*, přičemž hodnota tohoto činu je měřena jeho praktickými důsledky, užitečností a úspěšností. Praktický akt, čin, je na konci jakéhokoliv myšlenkového aktu, pojmu či koncepce. A jestliže idea vede k činu, jehož výsledek je dobrý, je daná idea podle této filosofie pravdivá. Čin tedy rozhoduje o pravdivosti idejí a jím se získává *zkušenost*, rozhodující pro další jednání (Cipro, 2002). Poznání tedy není pro pragmatisty odrazem poznávaného objektu v poznávajícím subjektu (pragmatisté odmítají objektivní realitu), jeho hodnota je posuzována mírou jeho konkrétního *užitku* (poznání slouží k tomu, abychom byli schopni přežít ve světě) a pravda nesouvisí s realitou jako takovou, s korespondencí s ní, ale s *jazykem* a schopností jej používat, je jakousi intersubjektivně dosaženou shodou pro to poznání, které se nám v praktickém životě osvědčuje, resp. na kterém jsme se nenásilně shodli. Velkou roli tu tedy hraje komunikace, při níž účastníci používají určité *znaky*, *symboly* a jejich *významy* a samozřejmě jazyk, který vzniká spojováním těchto symbolů (Višňovský, a další, 1998). Přitom význam pojmu nebo tvrzení má opět vztah pouze k jeho praktickým efektům (Hendl, 2005).

Základ pragmatistické orientace je spojen již s příchodem evropských, zejména anglických, osadníků ve druhé polovině 17. století do Nového světa (části dnešních USA). Ti jednak potřebovali praktické dovednosti k tomu, aby byli schopni vůbec přežít v neznámém a často nepřátelském prostředí, jednak byli ovlivněni puritánskou etikou zdůrazňující práci a studium jako prostředky pro spásu (Stubblefield, a další,

1994). Není tedy divu, že tato orientace, vyznávaná a široce propagovaná například americkým politikem, spisovatelem a vynálezcem Benjaminem Franklinem, založená na principu, že cílem poznání a kritériem pravdy je užitečnost, praktický úspěch a zaměřená na přípravu jedince pro nezávislou a produktivní roli ve společnosti (Störig, 2000) se ve Spojených státech stala základem pro vzdělávání jak dětí a mládeže, tak dospělých. Filosofický směr pragmatismus je vlastně filosofickou artikulací tradičního amerického způsobu myšlení (Višňovský, a další, 1998).

Ačkoliv výše uvedené principy tvoří společný základ, každý ze zakladatelů vytvořil svou vlastní, v určitém směru odlišnou verzi filosofie pragmatismu. U Peirce je to pragmatismus logicko-metodologický, později, aby jej odlišil od nepřesného výkladu Jamesem, nazvaný *pragmaticismus*, u Jamese psychologicko-etický a u Deweye sociálně-filosofický, nazývaný také *instrumentalismus* (Višňovský, a další, 1998). A přestože Mezirow na představitele pragmatismu ve svých textech prakticky neodkazuje, jeho inspirace touto filosofií, zejména myšlenkami Johna Deweye a George Herberta Meada, kteří zároveň z představitelů pragmatismu nejvíce ovlivnili sociální vědy (Hendl, 2005), je zcela zjevná.

Význam Johna Deweye* je především v tom, že jeho myšlenky měly a dodnes mají zásadní vliv na americké školní vzdělávání a pedagogické myšlení (Störig, 2000), v němž de facto nahradil Herberta†. Vytvořil totiž první ryze americkou pedagogickou teorii, pragmatickou pedagogiku (Singule, 1991). Dewey kritizoval behaviorismus (Hendl, 2005) a jeho snahou bylo reformovat soudobou herbartovsky orientovanou školní výchovu. Vytvořil tedy pedocentricky zaměřený model progresivní výchovy, která má pomáhat rozvoji osobnosti dítěte a zároveň být i významným nástrojem reformy společnosti směrem k podpoře demokracie (Višňovský, a další, 1998).

* **John Dewey** (1859–1952), filozof, pedagog, reformátor, který vypracoval koncepci tzv. progresivní pedagogiky založenou na teorii pragmatismu. Dewey napsal přes 700 článků, knih a abstraktů o filosofii, demokracii, učení a vzdělávání, za jeho nejnámější spisy jsou považovány knihy *Democracy and Education* (1916) a *Experience and Education* (1938). I John Dewey, stejně jako Thorndike a později Mezirow, působil (v letech 1905–1939) na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity v New Yorku (Singule, 1991; Cross-Durrant, 2001; Kasper, a další, 2008).

† **Johann Friedrich Herbart** (1776–1841), německý myslitel a filozof, který v první polovině 19. století položil základy pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, k jejímž principům patří důraz na utváření charakterní osobnosti (ctnostné, mravné, schopné sebezoroje) v procesu výchovy a využití formálních stupňů vyučování (jasnost, asociace, systematizace, metoda); do didaktiky také zavedl tzv. didaktický trojúhelník (obsaň – učitel – žák). Herbartova teorie se během druhé poloviny 19. století rozšířila do školní praxe a začalo docházet k jejímu zjednodušení a stereotypnímu užívání – mluví se o tzv. *herbartismu*, k jehož typickým prvkům patří důraz na formalismus, kázeň, příkazy a zákazy, verbalismus a pamětní osvojování obrovského množství poznatků (Kasper, a další, 2008).

Mezirow ovšem spíše než na tyto Deweyho pedagogické názory a myšlenky zaměřené na školní výchovu (vzdělávání jako příprava pro budoucnost, learning by doing, interaktivita ve vztahu učitel-žák, učení jako řešení problémů, vzdělávání jako nástroj reformy společnosti směrem k podpoře demokracie) navazuje na jeho myšlenky obecněji filosofické, ačkoliv s výchovou úzce spojené. Především převzal jeho důraz na *zkušenost* při učení a na výchovu jako neustálou rekonstrukci či reorganizaci zkušenosti, která jí dává smysl a zvyšuje schopnost řídit průběh následující události. Poznání je podle Deweye relativní a tvoříme jej my sami. Jsme to my, kdo dává význam všemu, co vstupuje do naší zkušenosti, a to prostřednictvím *jazyka*, jímž se tyto zkušenosti objektivizují. Učení je proces aktivní a celoživotní, zkušenost z jedné situace se stává nástrojem (instrumentem) pro porozumění a efektivní vypořádání se se situací následující. Dospělý se pak od dítěte liší vyšší zralostí zkušenosti. Myšlení (poznávání) je pro Deweye vlastně zkoumáním možnosti řešení určitého problému, a to v těchto krocích: (1) pociťovaný problém, (2) snaha o přesnější definování problému, (3) návrh, hypotéza nebo idea, jak problém řešit, (4) racionální vypracování hypotézy z hlediska jejích důsledků pro činnost a (5) ověření, experiment, zkouška v praxi. Cílem poznání není objevení pravé podstaty věci, ale dosahování našich zájmů, užívání věcí (Singule, 1991; Višňovský, a další, 1998; Horváth, 2008).

George Herbert Mead* vypracoval pragmatickou koncepci sociální psychologie. Předmětem jeho zkoumání je, stejně jako u Deweye, lidská *zkušenost*. Realita, kterou zakoušíme, je pro něj sociálně konstruovaná v procesu komunikace, přičemž zásadní úlohu hraje *jazyk* (Horváth, 2008; Cronk).

Herbert Blumer†, který navázal na Deweye i Meada teorií symbolického interakcionismu‡, se pak podrobněji zabýval *významem* věcí (fyzických objektů, lidských bytos-

* **George Herbert Mead** (1863–1931), filosof, sociální psycholog, jehož největším přispěním k teorii sociální psychologie byl jeho pokus ukázat, jak se lidské já (self) vynořuje v procesu sociální interakce, zejména prostřednictvím jazykové komunikace („symbolické interakce“). K jeho nejvýznamnějším spisům patří čtyři knihy vytvořené z fragmentů jeho přednášek a nepublikovaných článků, které vydali jeho žáci po jeho smrti: *The Philosophy of the Present* (1932), *Mind, Self and Society* (1934), *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (1936) a *The Philosophy of the Act* (1938).

† **Herbert Blumer** (1900–1987), sociolog, tvůrce pojmenování (1937) a představitel směru zvaného symbolický interakcionismus. Základem jeho teorie jsou tři premisy: lidé se jednají vůči věcem na základě významů, které pro ně tyto věci mají, tento význam je vytvářen v interakci, realita, která není realitou věcí, ale významů, je neustále proměnlivá díky procesu interpretace. Z jeho knih je zřejmě nejvýznamnější *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (1969) (Horváth, 2008).

‡ Ačkoliv symbolický interakcionismus je samostatný proud myšlení, zde je Blumer zařazen mezi pragmatisty – důvodem je jednak zásadní vliv, který na jeho myšlenky měli Dewey a Mead a také umožnění snazší orientace v širokém spektru Mezirowových předchůdců.

tí, institucí, myšlenek, aktivit, situací), který je základem pro lidské jednání. Tento význam podle Blumera vytváříme (konstruujeme) v *interakci* s ostatními lidmi na základě předchozích *zkušeností* a na základě dalších zkušeností s ním pracujeme a modifikujeme ho prostřednictvím procesu *interpretace* (Blumer, 1969; Horváth, 2008).

Na základě výše uvedeného můžeme tyto představitele pragmatismu, tedy jak Deweye, tak Meada a Blumera, zároveň považovat také za představitele, resp. jeden z ideových zdrojů i druhé významné perspektivy, která Jacka Mezirowa a jeho teorii transformativního učení velmi výrazně ovlivnila, *konstruktivismu*. Z obou těchto perspektiv Mezirow přebírá zejména důraz na zkušenost, význam a jeho interpretaci v procesu interakce.

1.3.2 Konstruktivismus

Jak bylo zmíněno výše, konstruktivismus je velmi široký proud filosofického, sociologického, psychologického, psychiatrického a pedagogického myšlení, rozvíjející se od osmdesátých let 20. století (Störig, 2000). Jedná se o myšlenkový směr vycházející z kognitivní psychologie (Fenstermacher, 2008), který je založen (velmi zjednodušeně řečeno) na myšlence, že svět kolem nás, resp. poznání sami individuálně nebo kolektivně *konstruujeme*, a to na základě *významů*, které přisuzujeme věcem a událostem kolem nás v *interakci* s ostatními lidmi prostřednictvím *jazyka*.

Mezirow o tomto konstruktivistickém základu své teorie uvádí:

„Konkrétní konstruktivistický předpoklad, který je v základu transformativní teorie zahrnuje přesvědčení, že význam existuje v nás spíše než ve vnějších formách jako jsou knihy a že osobní významy, které přisuzujeme našim zkušenostem, jsou získávány a ověřovány v lidské interakci a komunikaci. Naše jednání vůči věcem jsou založena na významu, který pro nás tyto věci mají. Tyto významy jsou projednávány a modifikovány v interpretativním procesu, který používáme při zacházení s věcmi, se kterými se setkáváme.“ (Mezirow, 1991b: xiv).

Konstruktivistický přístup se ve vzdělávání začal výrazně rozšiřovat převážně jako reakce na behaviorismus, velmi populární v padesátých a šedesátých letech 20. století. Behaviorismus, k jehož představitelům patří například John B. Watson, Edward L. Thorndike či B. F. Skinner (viz subkapitulu 1.2.2), je založen na premise, že pokud

učitel poskytuje správné stimuly, pak se studenti nejen učí, ale jejich učení může být měřeno prostřednictvím pozorování jejich chování. Veškerou zodpovědnost za učení má tedy učitel (ověřit, dokázat), který funguje v podstatě jako distributor odměn a trestů, jichž je žák pouhým příjemcem, a učení je chápáno jako zpevnování žákových reakcí. Konstruktivismus naproti tomu chápe učení jako konstruování znalostí, v němž je žák aktérem hledajícím význam a smysl toho, čemu se učí, a funkcí učitele je být jeho průvodcem na cestě poznávání (Čáp, a další, 2001).

Základem konstruktivistického přístupu ke vzdělávání je předpoklad, že učící se má na základě svých znalostí, dovedností, zkušeností a mentálních struktur určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa je základem jeho vnímání a porozumění dalším (novým) informacím a učící se u ní setrvává tak dlouho, dokud uspokojivě vysvětluje svět kolem něj. Ve chvíli, kdy tato představa stačit přestane, učící se ji modifikuje či zdokonaluje a tato re-konstrukce má dvě fáze. V první učící se zkoumá nový předmět nebo myšlenku a zjišťuje, že není v souladu s jeho znalostmi, zkušenostmi, v druhé učící se tento rozpor řeší. Buď (a) starou informaci zapomene a na její místo uloží novou, nebo (b) nepřijme novou informaci, nevěnuje jí pozornost, (c) přijme novou informaci, ale upraví ji tak, aby odpovídala starému pojetí (asimiluje), či (d) starou zkušenost přizpůsobí nové informaci (akomoduje). Poznávání je tedy procesem aktivním, při němž jedinci sami konstruují významy tím, že aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi, přičemž jako základ pro tuto aktivní činnost využívají znalosti, dovednosti, zkušenosti a mentální struktury, které již mají (Kalhous, a další, 2009).

Konstruktivistický přístup ke vzdělávání bývá kladen jednak do opozice vůči přístupu „transmisivnímu“, který je založen na předávání hotových, definitivních vzdělávacích obsahů pasivním příjemcům, který může vést až k tzv. „formalismu“ ve vzdělávání (viz herbartismus, subkapitola 1.3.1), jednak vůči tzv. „objektivismu“, který klade důraz spíše na měřitelné výsledky než na kognitivní proces, v němž učící se rozvíjí své znalosti (Kalhous, a další, 2009; Hejný, a další, 2001).

Kromě výše zmíněného Johna Deweye můžeme k představitelům tohoto proudu ve vzdělávání řadit Jeana Piageta, který přímo i nepřímo, teorii transformativního učení svými myšlenkami a výzkumy ovlivnil, L. S. Vygotského či J. S. Brunera.

Jean Piaget* vytvořil nejen pro Mezirowa inspirativní teorii vývoje kognitivních schopností dětí. Ten rozděluje podle vztahu mezi poznávajícím subjektem a objektem poznávání do čtyř základních stádií: senzomotorického, předoperačního myšlení, konkrétních operací a formálních operací. V rámci každého stadia se pokusil popsat specifické struktury myšlení jedince, a jak se během vývoje jedince mění, transformují. Mezirow navazuje především na Piagetovo pojetí *adaptace*, tedy přizpůsobování se člověka požadavkům vnějšího prostředí. Tento proces zajišťují podle Piageta dva protikladné a současně komplementární procesy – asimilace a akomodace. *Asimilací* začleňujeme objekty a jejich vztahy do schémat našich dosavadních zkušeností, jde tedy o přizpůsobování si, *akomodace* pak znamená přizpůsobování se tlaku prostředí. Oba tyto procesy jsou v dynamické rovnováze, a pokud dojde k vychýlení, snažíme se ji obnovit. Oba procesy lze chápat jako dvě strany jedné mince – akomodace vždy předpokládá asimilaci a obráceně. Nerovnováhu mezi asimilací a akomodací mohou mimo jiné vyvolat nové poznatky, informace. Pak může dojít ke dvěma případům: buď nové poznatky odpovídají existujícím asimilačním schématům, „ladí“ s nimi, a tedy dochází k jejich asimilaci, začlenění do stávající struktury, čímž se tato struktura obohacuje (nejde totiž o pouhé mechanické převzetí nového, ale nová struktura je přizpůsobována, je subjektivně přepracována), nebo nové poznatky „neladí“ s existujícími poznatkovými schématy, a tedy navozují poznávací konflikt, zpochybňují některé části dosavadního schématu. Pak tyto nové poznatky (anomálie) buď odmítneme, nebo musíme dosavadní struktury přebudovat, restrukturovat. Poznání je tedy podle Piageta konstruováno akcemi, jednáním jedince. Ten je při procesu poznávání aktivní, vytváří si své „pracovní teorie“, *schémata* o tom, jak svět asi funguje. Při setkání s novým objektem nejdříve zkouší použít dosavadní schéma (proces asimilace) a teprve když toto schéma „nefunguje“, nová událost nebo objekt do něj nezapadají, pak buď informaci odmítne, ignoruje, nebo původní schéma modifikuje, reviduje, přizpůsobuje nové situaci (proces akomodace). To, jak dokážeme vytvářet tato schémata a zacházet s nimi, se v průběhu života mění a abychom se stali dospělými, tedy byli schopni plně vyvinutého myšlení, musíme projít výše uvedenými stadii vývoje. Ta ovšem Mezirow do své teorie nepřejímá (Čáp, a další, 2001; Fontana, 2003; Heidbrink, 1997).

* **Jean Piaget** (1896–1980), švýcarský biolog a psycholog, který je považován za jednoho z předchůdců vývojové psychologie (Heidbrink, 1997). Byl jedním z prvních, kdo se věnovali výzkumu vývoje myšlení a řešení problémů u dětí a na základě pozorování dětí vytvořil teorii kognitivního vývoje, základ nové disciplíny, tzv. genetické epistemologie. K jeho nejvýznamnějším spisům patří *The Child's Conception of the World* (1928), *The Origins of Intelligence in Children* (1953), *The Child's Construction of Reality* (1955) ad. (Sheehy, 2005).

Tato Piagetova teorie se pro mnohé další teoretiky zabývajícími se otázkami vývoje a vzdělávání stala „odrazovým můstkem“ pro vytváření vlastních teorií. Jedním z těch, kdo byli v opozici, byl, L. S. Vygotskij^{*}. Ten ovšem ovlivnil Mezirowovu teorii transformativního učení spíše zprostředkovaně, a to především prostřednictvím J. S. Brunera[†]. Základem Brunerovy teorie je představa, že hlavní činností lidí je objevování významu ve styku se světem (svět, v němž žijeme, je symbolickou konstrukcí). Klíčové jsou při tom způsoby reprezentace, tj. nástroje, s jejichž pomocí si vytváříme a interpretujeme význam. Učící se jedinec aktivně konstruuje své názory na podkladě již existujících znalostí, proces učení je tedy aktivní a zahrnuje transformaci informací, odvozování významu od zkušenosti, formování hypotéz a rozhodování. Poznávání je tedy aktivní proces, který vyžaduje určitý sociální či kulturní kontext. Proces vzdělávání pro Brunera není vztahem mezi učícím se a určitým obsahem, ale procesem komunikace, interakce člověka s jinými lidskými bytostmi a kulturou (Sheehy, 2005; Gardner, 2005; Takaya, 2008). Proces učení pak v sobě zahrnuje tři současně probíhající procesy: (a) získávání nové informace, a to často informace, která je v rozporu s tím, co člověk znal předtím – nová informace pak nahrazuje starou či ji zdokonaluje, (b) transformace, proces, kdy se s vědomostmi zachází tak, aby jich mohlo být využito k řešení nových úkolů a (c) hodnocení, tedy kontrola toho, je-li způsob tohoto zacházení s vědomostmi adekvátní stanovenému cíli (Bruner, 1965).

Mezirowa však kromě tohoto pedagogického či pedagogicko-psychologického proudu konstruktivismu inspirovalo i jedno z klíčových děl této perspektivy v oblasti soci-

^{*} **Lev Semjonovič Vygotskij** (1896–1934), ruský psycholog, který je považován za myšlenkového rivala Jeana Piageta – vytvořil teorii o vztahu vývoje a učení, podle níž má učení předcházet vývoji a nikoliv naopak. K jeho nejnámějším pojmům patří *zóna nejbližšího vývoje*, rozdíl mezi úrovní aktuálního vývoje, na niž je dítě schopno řešit určitý úkol samostatně, a úrovní, na niž je dítě schopno řešit určitý úkol ve spolupráci s někým. Tato zóna má podle něj větší význam pro dynamiku intelektuálního vývoje a úspěšnosti než aktuální úroveň vývoje dítěte. Do konstruktivismu ve vzdělávání vnesl důraz na význam společnosti a kultury a roli jazyka při poznávání. Vygotskij vytvořil asi 180 prací – knih, statí a učebních textů, z nichž největší vliv má *Myšlenje i řeč* (v USA vyšla kniha pod názvem *Thought and Language* v roce 1962, česky jako *Myšlení a řeč* v roce 1970) (Cipro, 2002; Průcha, 2004).

[†] **Jerome Seymour Bruner** (1915–), americký psycholog, klíčová osobnost tzv. „kognitivní revoluce“ v psychologii. V šedesátých letech 20. století se začal zabývat problematikou kognitivního vývoje a s ním souvisejícími otázkami vzdělávání, rozvinul teorii, která se zaměřuje na roli kulturních a zkušenostních faktorů a faktorů prostředí, které ovlivňují konkrétní vývojový vzorec každého jedince. K jeho pracím, které nejvíce ovlivnily oblast vzdělávání, patří *The Process of Education* z roku 1960 (v češtině vyšla v roce 1965 pod názvem *Vzdělávací proces*), *Towards a Theory of Instruction* (1966) a *The Culture of Education* (1996) (Sheehy, 2005).

Mezirow navazuje především na jeho práci práci *The Relevance of Education* (1973) a *Beyond the Information Given: Studies in Psychology of Knowing* (1973), kde se věnuje problematice vytváření pojmů – pojmy jsou velmi důležité, protože zjednodušují proměnlivost prostředí a usnadňují pochopení toho, jak jednat a jak předvídat důsledky jednání. Bruner také rozvinul Herderovy myšlenky v tzv. kulturní psychologii: být v určité kulturní skupině znamená myslet a jednat určitým způsobem – kultura je tedy zásadně důležitá v utváření jazyka a poznání (Sheehy, 2005).

ologie, kniha Petera L. Bergera a Thomase Luckmanna *The Social Construction of Reality* vydaná ve Spojených státech v roce 1966.

Berger s Luckmannem, stejně jako i Mezirow, navazují na fenomenologickou sociologii Alfreda Schütze*, která vychází z předpokladu, že žijeme ve světě, v němž můžeme smysluplně komunikovat s ostatními lidmi, našimi současníky, na základě společných významů, které dáváme objektům, situacím a činnostem. Abychom se mohli v tomto sociálním světě pohybovat, používáme tzv. *typizační* (typifikační) procedury, prostřednictvím kterých si vytváříme rámec pro jeho porozumění, interpretaci. *Interpretaci* uskutečňujeme pomocí vědění, které nám bylo předáno jinými (tzv. balík příručního vědění). Toto vědění tedy funguje jako *referenční schéma* interpretací. Proces typizace znamená, že aktuální vnímání objektu přenášíme na ostatní stejné objekty pojímané jako jeho typy. Aktuální zkušenost pak buď potvrzuje náš předpoklad typické shody, založený na naší biograficky determinované situaci (balík příručního vědění plus sediment vlastní *zkušenosti*), nebo ne. Vědění je distribuováno sociálně a má také sociální zdroj – jen velmi malá část našeho vědění o světě je totiž výsledkem naší vlastní zkušenosti, největší část získáváme sociálně, prostřednictvím našich rodičů, přátel, učitelů, učitelů našich učitelů apod. (Petrušek, 1996; Kubátová, 2002).

Peter L. Berger a Thomas Luckmann† rozvinuli tyto Schützovy myšlenky a stejně jako on se zabývají realitou každodenního života. Tato realita je naplněna objekty, které pro nás mají určitý význam a které označujeme prostřednictvím systému znaků, tedy *jazyka*. V této realitě také probíhá sociální interakce. Sociální realita každodenního života je vnímána jako nepřetržitý sled *typizací* – svět kolem sebe vnímáme prostřednictvím typizačních schémat, která používáme, jednáme v souladu s nimi, až do té doby, než se začnou jevit jako problematická, v tom okamžiku je musíme změnit. Velkou roli tu má jazyk jako to, co typizuje naši životní zkušenosti a třídí ji do určitých

* **Alfred Schütz** (1899–1959), rakouský sociolog, který koncem třicátých let 20. století emigroval do spojených států amerických zakladatel fenomenologické sociologie. Zabýval se především zkoumáním každodenního života, problematikou typizace a teorie jednání. Za svého života vydal Schütz pouze jednu knihu, a to *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* v roce 1932 (Kubátová, 2002).

† **Peter Ludwig Berger** (1929–), americký sociolog rakouského původu, zabývající se především problematikou sociologie vědění. K jeho nejznámějším pracím patří *The Social Construction of Reality* (1966), kterou napsal s T. Luckmannem (v češtině vydaná v roce 1999 pod názvem *Sociální konstrukce reality*), *Invitation to Sociology* (1963, v českém jazyce vydaná v roce 1991), *The Capitalistic Revolution* (1986, u nás 1993).

Thomas Luckmann (1927–), německý sociolog původem ze Slovinska, zabývá se především sociologií komunikace, sociologií vědění a sociologií náboženství. Je autorem knih *The Invisible Religion* (1967), *The Phenomenology and Sociology* (1978) a spolu s A. Schützem dvousvazkové *The Structure of the Life-World* (1973, 1989) (Hubík, 1999).

kategorií a prostřednictvím něhož je z generace na generaci v průběhu *socializace* předávána tzv. sociální zásoba vědění. Právě ta nám poskytuje typizační schémata pro typizaci lidí i nejrůznějších druhů událostí a zkušeností, a to jak společenských, tak přírodních. Dokud se nevyskytne problém, je tato zásoba vědění pro nás samozřejmá, řídíme se jí, aniž bychom o ní pochybovali (Berger, a další, 1999).

Tyto ideje konstruktivismu, zejména myšlenky Jeana Piageta, ovlivnily mnohé z dalších klíčových osobností, které můžeme považovat za ideové zdroje teorie transformativního učení. Velmi zřetelné je to například u Thomase S. Kuhna.

1.3.3 Thomas Kuhn, Erving Goffman, Gregory Bateson

Thomas S. Kuhn* bývá považován za jednoho z nejvlivnějších myslitelů druhé poloviny 20. století, a to zejména díky eseji *The Structure of Scientific Revolution*, v němž doslova seznámil celý svět s pojmem paradigma (Kuhn, 1997). Kuhnovy myšlenky týkající se *paradigmat* a zejména průběhu jejich přeměny Mezirowovu teorii ovlivnily velmi výrazně. A ačkoliv na jeho práci téměř nikde přímo neodkazuje, uvádí Mezirow Kuhna jako jeden ze svých stěžejních inspiračních zdrojů. Ostatně tato inspirace je v teorii transformativního učení naprosto zjevná (viz například subkapitulu 2.1).

Základní otázka, ze které vychází kniha Thomase Kuhna, se týká povahy vývoje vědy. Pakliže by tento vývoj byl pouze kumulativní, jak se v historii vědy obecně předpokládalo, museli bychom vše, co předcházelo současným názorům a bylo odloženo, považovat za nevědecké, ačkoliv ve své době to za vědu platilo. Kuhnovou odpovědí je, že vývoj vědy se realizuje prostřednictvím tzv. vědeckých revolucí (Kuhn, 1997).

Princip vědecké revoluce je podle Kuhna (1997) následující. Věda v určitém konkrétním čase je založena na určitém paradigmatu, čili „obecně uznávaných vědeckých výsledcích, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“ (Kuhn, 1997: 10). Jinými slovy jde o přijatý model nebo

* **Thomas Samuel Kuhn** (1923–1996), fyzik, který se během svého života zabýval problematikou koperníkovské revoluce a historií moderní kvantové fyziky, věhlas po celém světě však získal jako filosof, historik a teoretik vědy, a to zejména díky knize *The Structure of Scientific Revolution* z roku 1962 (česky jako *Struktura vědeckých revolucí*, 1997), později o filosofii vědy napsal ještě několik prací, nejvýznamnější je pravděpodobně sborník jeho prací sestavený Gary Guttingem *Paradigms and Revolutions* (1980) (Kuhn, 1997).

schéma, který představuje rámec, do kterého se vědci snaží vtěsnat předmět svého zkoumání, a to, co se do tohoto rámce nevejde, je jimi opomíjeno. V rámci tohoto paradigmatu se realizuje tzv. normální věda, což je, lapidárně řečeno, „to, co se uvádí v učebnicích“. To, že vědec přijme určité paradigma za své, mu usnadňuje práci, nemusí totiž zkoumat vše od počátku, zpochybňovat nebo potvrzovat základní východiska a předpoklady, ale může na nich stavět, může vědu rozvíjet, specializovat se a dále dané paradigma potvrzovat. Normální věda je totiž kumulativní, neusiluje o nové objevy a nové teorie.

Při výzkumu se ale objevují anomálie, jevy, na které není výzkumník v rámci svého paradigmatu připraven. Tyto novinky, objevy, jsou ale obvykle asimilovány a stávají se součástí vědy. Po této asimilaci jsou vědci schopni vysvětlit širší okruh jevů nebo některé jevy vysvětlit přesněji, ovšem za cenu opuštění některých v minulosti standardních přesvědčení a jejich nahrazením jinými.

Pokud se tyto anomálie postupně kumulují tak, že je současné paradigma již neudržitelné, nebo pokud se nějaká anomálie začne zdát důležitější než ostatní, nastává ve vědě krize. Pak místo vědy normální nastupuje věda mimořádná, kdy odborníci věnují dané anomálii stále více pozornosti, postupně přicházejí s částečnými řešeními, pravidla normální vědy se stále více rozmazávají a dochází k vědecké revoluci, kdy je staré paradigma zčásti nebo zcela nahrazeno novým, které je s paradigmatem starým neslučitelné, a dochází ke znovuoobnovení vědy na jiném základě*. Jedná se o proces zároveň destruktivní i konstruktivní. Nová teorie pak buď popírá starou, je s ní v kontradikci, nebo se zabývá něčím zcela novým, nebo je na vyšší úrovni než teorie dřívější a může spojit skupinu dřívějších teorií nižší úrovně dohromady. Nové paradigma pak slouží jako základ nové normální vědy (Kuhn, 1997).

Domnívám se, že Kuhnova teorie paradigmat má mnoho styčných bodů s výše popsaným pojetím adaptačního procesu Jeana Piageta, je ovšem zasazena do jiného kontextu. Mezirow od Kuhna převzal postup tohoto transformačního procesu, ovšem s tím rozdílem, že nemluví o změně paradigmatu ve vědě, ale o transformaci v kognitivních strukturách jedince. Princip je však téměř totožný.

* Piaget by v této souvislosti pravděpodobně hovořil o akomodaci, Kuhn ale s tímto pojmem v knize nepracuje.

Sociolog Erving Goffman* v podobném smyslu používá termín *rámce* [*frames*]. Označuje jimi sdílené definice situace, které organizují a řídí sociální interakci. Rámce nám ukazují kontext sociální situace, a jak ji chápeme a jednáme v ní. Rámec je jednotka organizace zkušenosti a analýza rámců je pro Goffmana studiem organizace zkušenosti ve společnosti. Tzv. základní rámce jsou způsobem pohledu na určitou událost a její výklad, jsou prostředkem, který nám umožňuje interpretovat jinak nevýznamné aspekty scény jako skutečnosti mající význam, poskytují nám určitý přístup, perspektivu, umožňují nám lokalizovat, vnímat, identifikovat a zařadit do patřičné skupiny konkrétní, definované události. Na rozdíl od Kuhnových paradigmat jsou ale Goffmanovy rámce tacitní a jedinec jich zpravidla využívá při své aktivitě více, nikoliv jen jedno (Kabele, 1996; Mezirow, 1991a; Šilhanová, 2008).

Goffman při definování rámců vychází z myšlenek Gregoryho Batesona† a jeho pojetí *psychologických rámců* [*psychological frames*], tedy toho, co vymezuje třídu nebo soubor jednání majícího smysl. Tyto rámce jsou exkluzivní, výlučné, tzn. že pouze určité smysluplné jednání je v rámci obsaženo a jiné je vyloučeno, a zároveň inkuzivní, tzn. že vylučují určité jednání, zatímco jiné zahrnují. Připomínají nám, že to jednání, které je zahrnuto do rámce, je pro nás významné, zatímco to, které je vně rámce, můžeme ignorovat. Tím nám dává instrukce, jak v něm obsažené jednání chápat, a zároveň toto jednání rámce definuje (Bateson, 2000).

Mezirow tedy v teorii transformativního učení navazuje nejen na pojetí Kuhnovo (paradigmata), ale i na pojetí Goffmanovo (rámce jsou kolektivně udržované významové perspektivy) a Batesonovo (psychologické rámce jako forma významových perspektiv) (Mezirow, 1991a).

Kuhnovo pojetí paradigmat pak určitým způsobem ovlivnilo i některé myšlenky Jürgen Habermase.

* **Erving Goffman** (1922–1982), sociolog, antropolog a sociální psycholog, který se zabýval především sociologií každodennosti, sociální interakcí, otázkou malých sociálních skupin či sociální identitou. Je autorem tzv. dramaturgického přístupu v sociologii, kdy vysvětluje lidské chování jako hraní společenských rolí (např. kniha *The Presentation of Self in Everyday Life* z roku 1959 – česky jako *Všichni hrajeme divadlo*). Jeho stěžejním dílem je *Frame Analysis* z roku 1974 (Šilhanová, 2008).

† **Gregory Bateson** (1904–1980), uznávaný a vlivný, i když kontroverzí tvůrce na poli antropologie, kybernetiky, obecné teorie systémů a teorie komunikace. Významně také ovlivnil teorii organizačního rozvoje tím, že změnil pohled teoretiků na organizace jako na žijící systémy, nikoliv jako stroje nebo pouhé konglomerace jedinců nebo skupin (Hawkins, 2004).

1.3.4 Jürgen Habermas

Myšlenky sociologa Jürgena Habermase^{*}, zejména ty obsažené v knihách *Knowledge and Human Interests* z roku 1971 a *The Theory of Communicative Action* z roku 1981, a se pro teorii transformativního učení ukázaly být klíčové.

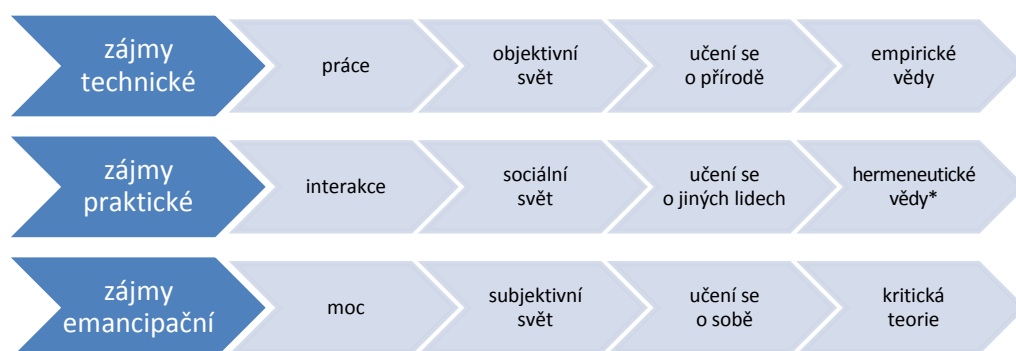
V první z nich Habermas kromě jiného postuluje tři obecné domény učení dospělých, každou se svými vlastními interpretativními kategoriemi, způsoby hodnocení znalostních požadavků, metodami zkoumání a odlišnými učebními technikami a potřebami, tedy tři obecné oblasti, v nichž lidský zájem dává vznik znalostem, tj. které stanovují kategorie týkající se toho, co jako znalosti interpretujeme. Tyto zájmy mohou podle Habermase nabývat tří různých forem: *technické*, *praktické* a *emancipační* a jsou zakotveny v různých aspektech sociální existence, jimiž jsou práce, interakce a moc. Aby mohl člověk vůbec přežít ve svém hmotném prostředí, je nutná jeho interakce s přírodou, musí *předvídat*, *kontrolovat* a manipulovat svoje prostředí, tedy realizovat tzv. instrumentální jednání. Habermas nazval tuto učební oblast práce. Vzájemné výměny mezi lidstvem a přírodou pak plodí technické zájmy. Zároveň je ale nutná i interakce mezilidská, která vytváří zájmy praktické. Cílem interakcí není technická kontrola a manipulace, ale spíše *porozumění* a *interpretace*, objasnění podmínek pro komunikaci, tedy tzv. komunikativní jednání. Proto je potřeba používat zde i jiné metody zkoumání. Zatímco poznávání v oblasti technických zájmů vyžaduje analýzu objektů a událostí na závisle a nezávisle proměnné a identifikaci zákonitostí mezi nimi na základě potvrzování stanovených hypotéz, poznávání v oblasti zájmů praktických vyžaduje interpretaci a vysvětlení, porozumění smyslu, významu, nikoliv kauzality. Třetí doménou učení, která zahrnuje dva předchozí typy, vyžaduje je, ale přesahuje je, jsou zájmy emancipační odvozené od lidské touhy dosáhnout *emancipace* a *svobody* od nadvlády některých jednotlivců, skupin či prostředí. Lidé jsou tedy Habermasem chápáni jako historické bytosti, které mají možnost učit se o přírodě, o jiných lidech i o sobě. Toto učení je kumulativní v průběhu času a je vyjádřeno v našich ideologiích,

^{*} **Jürgen Habermas** (1929–) je zřejmě jeden z nejvýznamnějších představitelů tzv. „kritické teorie“, jehož dílo čítající několik desítek knih a zájem má natolik široký záběr, že jen nelze jednoznačně oborově zařadit – ovlivnil vývoj oborů jako je filosofie, sociologie, politické vědy, sociální teorie, právo, sémantika či teorie kultury. „Habermas je skutečnou žijící legendou sociálních věd, bez odkazů k jeho dílu se neobejde prakticky žádná významnější teoretická debata“ (Balon, 2008). K jeho nejvýznamnějším pracím, s ohledem na téma této práce, můžeme řadit v roce 1971 vydanou knihu *Knowledge and Human Interests* a dvousvazkovou *Theorie des Kommunikativen Handelns* z roku 1981.

institucích a společenských způsobech. Je ovšem také pravda, že toto učení může být blokováno a deformováno. Stručně řečeno lidé mají schopnost stát se aktivními, reflektujícími bytostmi, ale podmínky našich životů (instituce a hodnoty, které nás formují), nám často brání získat kompetence potřebné pro rozvíjení a odhalování našich možností (Morrison, 2005; Welton, 1993; Mezirow, 1981).

Pro Habermase je vědění výsledkem lidské aktivity motivované zájmy, které řídí a formují jejich proces učení. Tyto zájmy jsou sociálně konstruovány a jsou základem znalostí, protože formují a vymezují, co je považováno za objekty a typy znalostí. A protože tyto zájmy mají ideologickou funkci (např. technické zájmy posilují *status quo*, zatímco zájmy emancipační jej ohrožují), znalosti nejsou neutrální – hodnota znalosti je určována sociální a situační mocí jejích zastánců, tj. dané komunity vědců. Znalosti a definice znalostí tedy odrážejí zájmy komunity vědců, které fungují v rámci určitého paradigmatu (Morrison, 2005).

Obrázek 2a **Habermasem identifikované domény učení** (na základě Mezirow, 1981, Welton, 1993)



Mezirow analyzoval tuto Habermasovu práci, aby mu pomohla uvažovat o vzdělávání dospělých a o jeho účelu. Tím je podle Mezirowa podporovat v lidech schopnost kritické reflexe, pomáhat učícím se dosáhnout emancipačního jednání, tedy, v Mezirowově terminologii, perspektivní transformace.

Druhou oblastí, kterou Mezirow převzal od Habermase, je teorie řečových aktů. Díky *řeči*, řečovému jednání, vytváříme různé konstrukce skutečnosti, různé světy. Subjek-

* Hermeneutika byla původně chápána jako umění správně interpretovat historické písemné dokumenty, dnes také jako postup v sociálních a duchovních vědách, který je založený na porozumění, nikoliv na teoretickém vysvětlení, jako je tomu u pozitivismu (Šmausová, 2003).

tivní svět vytváříme, konstruujeme prostřednictvím konstantivních řečových aktů (konstantiv), sociální svět prostřednictvím regulativ a subjektivní svět prostřednictvím expresiv. Jim pak odpovídají tři typy řečového jednání, konstantivní, regulativní a expresivní (dramaturgické). Jednotlivé typy řečových aktů se od sebe liší tím, jakou hodnotou platnosti jsou určeny, pravdivostí, správností a věrohodností (upřímností). Tyto řečové akty zaměřené na skutečnost Habermas doplňuje ještě o jeden typ řečového aktu zaměřeného na samotnou řeč a komunikaci, který nazývá komunikativní (Hubík, 1999).

Obrázek 2b **Habermasova klasifikace řečových aktů** (Hubík, 1999)



Pomocí konstantiv tedy konstruujeme objektivní svět a jemu odpovídající vědění, které se řídí kritériem pravdivosti, pomocí regulativ sociální svět a vědění, které se řídí kritériem správnosti a pomocí expresiv svět subjektivní a vědění, které se řídí kritériem věrohodnosti. To se děje dvojitým způsobem, běžnou každodenní komunikací, nebo, pokud se ta „zadrhne“, prostřednictvím tzv. *diskursu*, zvláštního způsobu komunikace, v níž se argumentace týká těch hodnot platnosti, které se staly v běžné komunikaci problematickými. Diskurs je jakási poslední možnost obnovení běžné komunikace prostřednictvím přezkoumání nároků platnosti, ale to pouze v případě, kdy jsou plněny všechny podmínky tzv. ideální řečové situace, tj. kde všichni jeho účastníci mají stejnou šanci se vyjádřit, všichni jsou v něm pravdomluvní a upřímní. Dosažený konsenzus je pak obnovením hodnot platnosti a jejich uznáním a tedy pokračováním běžné komunikace. Ovšem pouze do té doby, než se znovu „zadrhne“ (Hubík, 1999).

Podobné myšlenky jako u Habermase a další teoretickou oporu své teorie transformativního učení nachází Mezirow i u Paola Freireho.

1.3.5 Paolo Freire

Paolo Freire* inspiroval Mezirowa zejména svými knihami *Pedagogy of the Oppressed* (1970) a *Education for Critical Consciousness* (1973). Freire v nich představil koncept edukace, v podstatě metody určené k tomu, aby dospělí lidé dosáhli gramotnosti, prostřednictvím dialogu, tzn. procesu uvědomování [*conscientization*].

Freire vychází z předpokladu založeného na době a místě, kde prožil značnou část svého života, tedy Brazílii druhé poloviny 20. století, že svět je rozdělen na utlačovatele, ty, kdo mají moc, „vlastní“ vzdělání a vědění a považují se za vševědoucí, a utlačovaní, ty, kdo moc nemají a jsou ignorováni a je jim ve vzdělávání bráněno. Utlačovatelé mají moc vnutit utlačovaným své vidění světa. Freire ovšem upozorňuje, že toto není uzavřený svět, z něhož není úniku, ale pouze omezující situace, kterou mohou utlačovaní změnit [*transform*] a tím se osvobodit. Cestou k tomu je kritické uvědomění prostřednictvím reflexe a působení na svět tak, abychom ho změnili. Prostředkem pak oproštění se od tzv. „bankovního vzdělávání“ [*banking education*], v němž pedagog vkládá (jako peníze do banky) do žáků určitý vklad informací, který si pak oni příležitostně vyzvedávají, mají tedy pouze roli jakýchsi pasivních registrátorů, a prosazování „problémového vzdělávání“ [*problem-posing education*], které je založeno na demokratickém vztahu, partnerství mezi učitelem a studentem, v němž jsou obě strany zároveň učiteli i učícími se. Freire proto prosazuje dialogickou metodu výuky, prostřednictvím níž se utiskující síly edukace mohou přeměnit v síly osvobozující – dialog totiž vyžaduje kritické myšlení. Edukace prostřednictvím dialogu, tzn. procesu uvědomování, přechodu od naivity ke kritičnosti, má být činností osvobozující od pasivity, netečnosti, podřízení a útlumu k aktivitě, tvořivosti, seberozvoji a sebeurčení. Alfabetizace tedy není jen učit se číst a psát, ale prostřednictvím dialogu a kritického vědomí dosáhnout maxima seberozvoje (Prokop, 2005).

Uvědomování je tedy podle Freireho humanizací lidí, jejich transformací z objektů v subjekty, z dehumanizovaných jedinců chycených v utlačujících strukturách v úplnější lidské bytosti. To se týká jak utlačovaných, tak utlačovatelů, kteří jsou stejně tak lapeni

* **Paolo Freire** (1921–1997) je nejznámějším brazilským pedagogem 20. století. Freire, ovlivněn dvěma na první pohled zcela rozpornými inspiračními zdroji, marxismem a křesťanstvím (sám se ovšem za marxistu ani za dokonalého křesťana nepovažoval), usiloval o to, aby ve své zemi prostřednictvím funkcionální alfabetizace a sociálního uvědomování negramotných mas dosáhl sociální revoluce. Freire je považován za předchůdce kritické pedagogiky. Jeho nejznámějším dílem je *Pedagogika utlačovaných* z roku 1970 (Prokop, 2005).

v této dehumanizující struktuře, spustit tento proces ovšem mohou pouze utlačovaní, pouze ti se mohou osvobodit prostřednictvím reflexe a jednání a změnit tak tuto dehumanizující situaci. Uvědomění je tedy proces, jímž utlačovaní osvobozují sebe i své utlačovatele. Proces uvědomování má tři úrovně: (1) magickou – konformní, která je charakteristická pasivitou, odmítáním nebo vyhýbáním se problémům, člověk se zaměřuje na takové věci jako nedostatek peněz, špatné zdraví; (2) naivní – reformní, kdy člověk pojmenovává problém jako jednotlivé utlačitele, které jsou špatní, akceptuje jejich ideologii a vysvětlení pro to, co je dobré, hraje aktivní roli, brání se jim a obviňuje je z toho, že jednají nepatřičně; (3) kritickou – transformující, kdy je jako problém pojmenována celá dehumanizační struktura, je potvrzována dobrota utlačovaných a jejich hodnoty, člověk chápe rozpory, které polapily jak utlačované, tak utlačovatele, usiluje o sebeaktualizaci a transformaci systému prostřednictvím jednání jako subjektu důvěřujícího svým druhům a pracuje pro to, aby způsobil změnu struktury. Uvědomování je proces, v němž musí člověk projít všemi těmito úrovněmi (Evans, 1996).

Freireho pojetí vzdělávání tedy vychází z každodenní reality, je zaměřené na „tady a teď“ a usiluje o přeměnu struktur utlačování tím, že lidem prostřednictvím dialogu pomůže naučit se kriticky vnímat způsob, jakým existují ve světě, v němž se nacházejí. Jde tedy o zproblematizování našich za samozřejmé považovaných sociálních rolí a očekávání a navyklých způsobů, jak jednáme a cítíme při jejich uskutečňování (Mezirowovo matoucí dilema). Výsledná transformace v perspektivě nebo osobním paradigmatu je tedy to, co Freire nazývá uvědomění [*conscientization*], Habermas emancipační jednání [*emancipatory action*] a Mezirow perspektivní transformace [*perspective transformation*], a co je ústřední funkcí vzdělávání dospělých (Mezirow, 1981).

1.3.6 Roger L. Gould

Roger L. Gould* vytvořil koncem sedmdesátých let 20. století teorii vývoje dospělých, založenou na dlouhodobých výzkumech dospělého života jak zdravých dospělých jedinců, tak klientů jeho psychiatrické praxe (Gould, 1978).

* **Roger L. Gould** (1935–) je psychiatr a psychoanalytik, který se proslavil především dvěma zásadními knihami: *Transformations: Growth and Change in Adult Life* (1978), z níž prezetoval svůj pohled na psychologický vývoj člověka v dospělém věku a *Shrink Yourself: Break Free from Emotional Eating Forever!* (2007), v níž se zabývá problematikou emočně podmíněného jedení, přejídání a dalšími formami nadměrného, nutkavého nebo nekontrolovaného jedení. Kniha je založena na stejnojmenném online programu (Gould je považován za průkopníka terapie založené na bázi internetu). V současnosti působí jako psychiatr v Los Angeles a New Yorku.

Jádro Gouldovy teorie (Gould, 1978) spočívá v myšlence, že ačkoliv máme za to, že se v dospělosti stáváme samostatnými, zralými bytostmi, není to tak docela pravda. Pravidelně se totiž do našich životů vnucují určité nedokončené záležitosti z minulosti, které komplikují naše vztahy a narušují naše chápání sebe sama. Gould tyto nedokončené záležitosti nazývá dětským vědomím [*childhood consciousness*] a tvrdí, že právě toto dětské vědomí může za to, že občas cítíme úzkost, depresi či obavy, ačkoliv si říkáme, že není vůbec žádný důvod se právě takto cítit a může vyústit v problémový průběh života – např. v oblasti pracovní, emoční, sexuální atp. Abychom se stali dospělými, tedy dospěli k dospělému vědomí, musíme toto dětské vědomí překonat.

Dětské vědomí je přitom podle Goulda specifické tím, že je plné zlosti a bolesti, které vycházejí z neschopnosti dítěte vyrovnat se se světem. Naše dětské potřeby a přání jsou totiž mnohem silnější, než naše fyzické schopnosti – chceme chodit dřív, než jsme toho schopni, chceme víc práv a pravomocí, než zvládneme, vyžadujeme více pozornosti, než kdy můžeme dostat, a když jsme třeba jenom náznakem odmítnuti, zažíváme obrovskou frustraci a zklamání. A vinu za to svalujeme prvotně na své rodiče, protože pro nás „nedělají dost“. Tento dětský vztek je tím, jak dospíváme, skrytý, ale není vyhuben, a proto se projevuje, nepřímo, i v našem dospělém životě.

Transformace je pak Gouldem chápána jako „*proces, v němž se z dítěte stává dospělý člověk, a to tím, že prochází určitými zákonitými stadii vývoje*“ (Gould, 1978: 42), překonává čtyři hlavní falešné domněnky svého dětství: (1) že bude vždy patřit do světa svých rodičů a že vidět svět jejich očima je správné; (2) že když bude věci dělat tak, jak je dělali jeho rodiče, přinese to očekávané výsledky; (3) že život je jednoduchý a kontrolovatelný a že v nás nekoexistují žádné významné protichůdné síly a (4) že ve světě neexistuje žádné zlo a smrt a že zlo bylo zničeno. Překonáním těchto čtyř „dětských“ falešných domněnek, což by se mělo dít postupně ve věku od 16 do 50 let. Tyto změny se dějí především v našem vědomí a směřují od závislosti a strachu z našich démonů k nezávislé osobnosti dospělého, schopného kontrolovat svůj život. Nejdůležitější učení se v dospělosti tedy nastává ve spojení s těmito životními přechody. Aby dospělý člověk zvládl svoje dětská traumata, může využít facilitace ze strany vzdělavatele, poradce nebo terapeuta, který mu pomůže identifikovat zdroj a povahu jeho problému (Gould, 1978).

1.4 Shrnutí

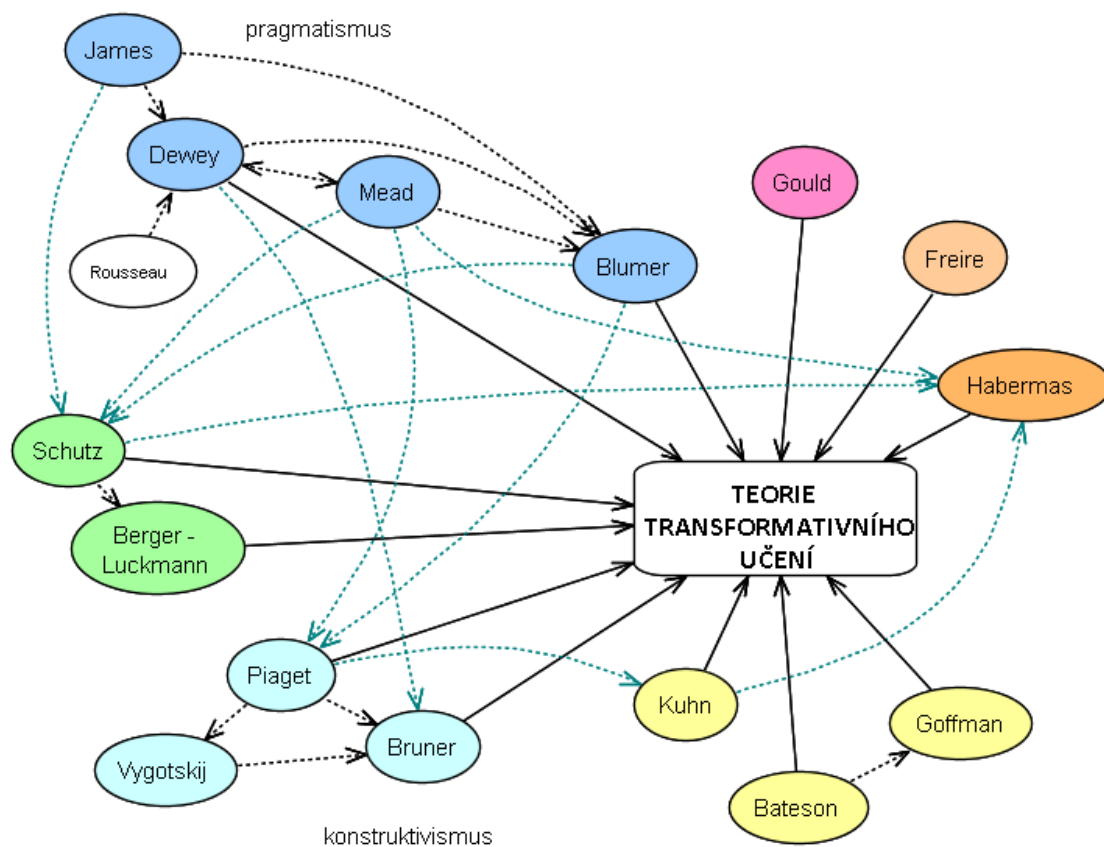
Mezirowovu teorii transformativního učení můžeme přirovnat k mozaice, vytvořené ze střípků již existujících teorií, přístupů a konceptů převzatých z filosofie, sociologie, psychologie, psychiatrie a pedagogiky. Pro její plné pochopení tedy nestačí pouze prostudovat samotnou teorii, ale je potřeba také pochopit širší sociálně-politické podmínky doby jejich vzniku, tedy druhé poloviny 20. století, porozumět vývoji teorie a praxe vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických a samozřejmě prostudovat základní zdroje, z nichž Mezirow při konstruování své teorie vycházel.

K těmto základním vlivům patří především tradičně **pragmatistická orientace** amerického života, založená na protestantské etice a morálce prvních trvalých usedlíků na území dnešních Spojených států amerických, která se mimo jiné projevila i ve vzdělávání (John Dewey, George Herbert Mead, Herbert Blumer) v tzv. progresivním (Eduard Lindeman, Cyril O. Houle) a humanistickém (Carl R. Rogers, Malcolm S. Knowles) přístupu a výrazně ovlivnila ideje konstruktivismu (Jerome S. Bruner, Thomas S. Kuhn, Gregory Bateson, Erving Goffman) na straně jedné. A ideje **emancipace** utlačovaných minorit (především Indiánů, Afro-američanů, ale také žen), která se ve vzdělávání projevila v přístupu kritickém (Paolo Freire, Ivan Illich, Jürgen Habermas) na straně druhé.

Na obrázku 3 na následující straně, který ukazuje vzájemnou provázanost Mezirowových četných inspiračních zdrojů (čárkované šipky) i jejich přímý vliv (plné šipky) na teorii transformativního učení, jsou tyto dva leitmotivy snadno identifikovatelné. Ideje pragmatismu a konstruktivismu jsou znázorněny v levé a spodní straně grafu (modré, zelené a žluté tóny), ideje emancipace pak v pravé straně grafu (tóny oranžové a červené).

Jaké konkrétní myšlenky, pojmy, koncepty či teorie od nich Mezirow převzal, a jak je začlenil do teorie transformativního učení, je uvedeno v textu kapitol 2 a 3.

Obrázek 3 **Inspirační zdroje teorie transformativního učení**



Poznámka: plné šípky – přímý vliv na teorii transformativního učení, čárkované šípky – vzájemné vlivy mezi jednotlivými inspiračními zdroji (černé v rámci jedné perspektivy, modré mezi perspektivami).

2 Vývoj teorie transformativního učení

2.1 Vznik teorie a její rozvoj

První zásadní kroky k rozvoji teorie transformativního učení [*Transformative Learning Theory – TLT*] učinil Jack Mezirow v průběhu sedmdesátých let 20. století. Mezirow sám uvádí čtyři zásadní impulsy pro vytvoření teorie. Byla to jeho specifická situace v jeho profesním životě, v němž se zabýval především tématem gramotnosti dospělých jak v USA (viz subkapitulu 1.2.2), tak v zemích Třetího světa v kombinaci s právě vycházejícími díly Paola Freireho a Ivana Illicha, byla to aktuální životní situace jeho manželky, která právě v sedmdesátých letech začala znovu studovat vyšší střední školu [*community college*], a byl to vliv psychiatra Rogera Goulda (viz subkapitulu 1.3.6), s nímž měl Mezirow možnost po určitou dobu pracovat a aplikovat některé jeho psychoterapeutické přístupy na oblast vzdělávání dospělých (Mezirow, 1991a).

Ovšem náznaky budoucí teorie se objevují v Mezirowových článcích již o několik let dříve. Například již v roce 1972 v článku *Educating Adults in Family Planning* uvádí, že vzdělávání dospělých se má zaměřovat na usměrňování procesu sociální interakce, v němž jedinec konstruuje *významy [meanings]*, ovlivněn přítomnými motivy, postoji, rolými očekáváními, kulturními specifiky, sociálními normami a psychologickými procesy. Za nejefektivnější metodu učení pak považuje *diskusi*, při níž dochází k *řešení problémů* účastníkům vlastních za podpory *vzdělavatele-facilitátora* (Mezirow, 1972).

Ještě o něco dříve, v roce 1969 při svém vystoupení na *Adult Education Research Conference**, konstatuje skutečnost, že ačkoliv výzkum probíhá již od dvacátých let, nebyla dosud vytvořena žádná prakticky využitelná teorie vhodná pro specifickou oblast vzdělávání dospělých, a na základě tohoto tvrzení zde předkládá „*strategii pro systematický rozvoj komplexních induktivně formulovaných generalizací, které umožní vzdělavatelům dospělých porozumět a předvídat chování dospělých ve vzdělávacích situacích*“ (Mezirow, 1969: 1). Pro naplnění této strategie Mezirow navrhuje

* *The Adult Education Research Conference* (AERC) je každoroční konference o výzkumu ve vzdělávání dospělých konaná v severní Americe, která umožňuje veřejnou diskusi výzkumníků v oblasti vzdělávání dospělých a sdílení jejich zkušeností a výsledků jejich práce se studenty, výzkumníky a praktiky z celého světa. Cílem AERC je podporovat jak zlepšování výzkumu vzdělávání dospělých, tak profesní spolupráci mezi osobami, které výzkum podporují, realizují a využívají jeho výsledky v praxi. První konference se konala v roce 1959 (a následně vyšel i sborník [*AERC Proceedings*]), má tedy již padesátiletou tradici. Více informací a přístup k jednotlivým článkům je možné získat na webových stránkách AERC <http://www.adulterc.org/index.htm>.

vytvoření kvalitativní teorie, založené na výzkumu pocházejícího z oblasti vzdělávání dospělých, schopné poskytovat spolehlivé a praktické pokyny pro rozhodování v politice a plánování vzdělávání dospělých, jejímž základním kamenem by měly být myšlenky Herberta Blumera týkající se povahy *významu* [meaning] věcí a událostí. Z pragmatického úhlu pohledu totiž není význam něco objektu (živému či neživému) vlastní, a co tedy může být poznáno bez zapojení procesu osobního konstruování. Podle Blumera jedinec konstruuje význam prostřednictvím aktivního procesu *interpretování* toho, co se děje v jeho situaci. Významy se vynořují z lidské interakce jako pravidla nebo obvyklá jednání; vždy se jedná o význam pro někoho. Významy jsou užívány a korigovány jako nástroje pro určování jednání (podrobněji kapitola 1.3.1). Účinná teorie vzdělávání dospělých se tedy musí zaměřit na proces sociální interakce v situaci učení, musí umět vysvětlit způsoby, jak dospělí účastníci, jejich instruktoři a trenéři a další zainteresovaní při vzájemně interakci vytvářejí a užívají *významy*. Výsledná teorie pak nemůže být založena na verifikaci jakéhokoliv druhu předem daných teoretických předpokladů, naopak, výzkumníci musí jít „do terénu“. Optimální se pro tento účel Mezirowovi jeví metodologie vytvořená Glaserem a Straussem původně pro sociologii, ale velmi dobře využitelná i v oblasti vzdělávání dospělých, tzv. zakotvená teorie [*grounded theory*], tedy teorie zakotvená v datech získaných výzkumem (viz subkapitulu 1.2.3). Tento výzkum se musí týkat širokého spektra vzdělávacích situací, od programů základního vzdělávání dospělých, univerzitních extenzí, až po diskusní skupiny. Získaná data pak budou ověřována, revidována a generalizována na různých úrovních abstrakce ve výslednou obecnou teorii vzdělávání dospělých, která vzdělavatelům umožní porozumět a předvídat chování dospělých ve vzdělávacích situacích a tím naplnit cíl vzdělávání dospělých, jímž je snaha podporovat jedince v konstruování významů tak, aby byl úspěšnější při řešení problémů (Mezirow, 1969).

Již zde, tedy téměř desetiletí před jejím vznikem, se objevují základní stavební prvky teorie transformativního učení. Jde zejména o důraz na *konstruování významů*, *diskusi* jako významnou metodu učení se dospělých, učitele jako *facilitátora* procesu učení a učícího se jako středobod procesu vzdělávání.

Samotný koncept transformativního učení, již takto nazvaný, představil Jack Mezirow poprvé v roce 1978 ve své studii žen, vracejících se na vyšší střední školy [*community*

colleges]*, aby pokračovaly ve vzdělávání. Tuto téměř šedesátistránkovou studii, nazvanou *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges* můžeme chápat jako přechodovou mezi tématem základního vzdělávání dospělých (viz subkapitolu 1.2.3) a teorií transformativního učení. Mezirow i zde využil spolupráci s Gordonem G. Darkenwaldem, použil i stejnou metodologii výzkumu, tedy zakotvenou teorii, opět zkoumal programy postupně se etablující po celé zemi a znovu se věnoval tématu v dané době vysoce aktuálnímu.

Nerovné postavení žen, i když jejich nedostatek v prvních letech koloniálního období, tedy v první polovině 17. století, jim přinesl určité „výhody“ (např. zákon, který je chránil před fyzickou potupou), je v Americe pevně zakotveno. *„Kolonisté přinesli do Ameriky hluboce zakořeněné přesvědčení o ženské podřízenosti. Běžně se předpokládalo, že bůh a příroda poskvrnili ženu prvotním hříchem a učinili tyto ‚slabé nádoby‘ menší vzrůstem, slabší rozumem a náchylné k přecitlivělosti a psychické závislosti. Očekává se, že ženy budou poddajné a vzorné hospodyně. Jejich úloha v životě byla jasná: s radostí poslouchat své muže a sloužit jim, vychovávat děti a udržovat domácnost. ... Tyto obecně zastávané názory znamenaly, že většina žen byla nucena přijmout své podřízené postavení ve společnosti ovládané muži. ... Společenské zvyklosti i zákony zaručovaly, že ženy zůstanou podrobené a bezmocné. Nemohly volit, kázat, zastávat úřady, navštěvovat veřejné školy a koleje, podávat žaloby, uzavírat smlouvy a vlastnit majetek s výjimkou mimořádných okolností.“* (Tindall, 2000: 37).

Postavení žen zůstává v podstatě stejné až do poloviny 19. století, kdy na jedné straně je stále podporován (a to i ženami) „kult pravého ženství“, tj. setrvávání žen v domácí sféře a zdokonalování jejich činností zde téměř *ad absurdum* (např. kniha Catherine Beecher *Pojednání o domácím hospodářství* z roku 1841). Domov je chápán jako vlastní, nezávislá sféra ženy, kde se může realizovat a být vůdčí osobností. Na druhé straně však je domov chápán jako past, vězení, které brání ženám v jejich životním naplnění. Začínají tedy vznikat první organizovaná hnutí za ženská práva, za rovnost žen s muži. Ženy postupně začínají mít přístup k vyššímu vzdělání, zvyšuje se počet zaměstnaných žen, a to i v dělnických profesích. Ženské emancipační hnutí se

* *Community Colleges* čili vyšší střední školy (i když tento překlad je velmi nepřesný a zavádějící, neboť studium obvykle probíhá v rámci vysokých škol, tzv. *colleges*, a je určené pro dospělé účastníky, kteří již před časem ukončili své formální vzdělání) jsou jakousi alternativou k našim vyšším odborným školám. Prakticky zaměřené studium zde trvá jeden rok, teoretičtější pak dva roky, po jehož absolvování je možno přejít na studium čtyřleté a získat bakalářský titul.

v této době soustřeďuje na jediný cíl, získat pro ženy volební právo. Když toho v roce 1920 dosáhne, ztrácí na jednu celou generaci cíl a dál funguje spíše v ústraní (Tindall, 2000; Johnson, 2000).

Obrat nastává právě v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století. Druhá světová válka znamenala předěl v chápání postavení žen ve společnosti. Miliony mužů odešly do války a ženy nutně musely zaujmout jejich postavení a zaměstnání (i ta ryze mužská) a některé dokonce vstoupily i do armády. Po skončení války se muži postupně vrací domů a ženy jsou veřejnými činiteli, učiteli, populárními osobnostmi i médii nabádány, aby se vrátily „zpět do kuchyně“. „Zvláštní vydání časopisu *Life* z roku 1956 líčilo ‚ideální‘ ženu ze středních vrstev. Byla to dvaatřicetiletá hezká a oblíbená žena v domácnosti, matka čtyř dětí, která žije na předměstí od svých šestnácti let, kdy se provdala. Časopis ji popisoval jako vynikající manželku, matku, hostitelku, dobrovolnou pracovníci a ‚manažerku‘ domácnosti, která si sama šije šaty, každý rok organizuje několik večírků s pohoštěním a je oddaná svému manželovi. ‚V rámci svého denního programu chodí na klubové nebo dobročinné schůze, vozí děti do školy, stará se o nákupy, věnuje se keramice a chystá se učit francouzsky‘ píše časopis *Life*. Také cvičí na trampolíně, aby si udržela štíhlou linii.“ (Tindall, 2000: 655–656). Ženy se ovšem po zkušenosti „svobody“ z válečného období nechtějí nabytých výhod vzdát. Nahrává jim situace v zemi, kde se pod vlivem rychlého rozvoje vědy a techniky, masově se rozšiřujících médií, blahobytu a převládající morálky konzumu, „vynálezu“ antikoncepční pilulky (1960), studentských nepokojů způsobených odporem proti válce ve Vietnamu (1968–1971), vzniku opoziční kultury *hippies*, radikalizujícího se hnutí za rasovou rovnoprávnost a obnovení ženského emancipačního hnutí (Betty Friedan a její kniha *Mystika ženství** z roku 1963) mění společenské ovzduší a s ním i postoj k tradiční ženské roli. Kult „ženy v domácnosti“ sice nezmizel úplně, ale ženy v průběhu sedmdesátých let dosáhly výrazné změny svého postavení. Po roce 1976

* Kniha *Mystika ženství* (překládáno i jako *Ženská mystika*, v originále *Femine Mystique*) vznikla jako výsledek zkoumání žen žijících na předměstích. Proti tradiční a médii i veřejností podporované představě, že jsou tyto ženy šťastné a spokojené, psychologka Betty Friedan staví svůj výzkum, kde došla k výsledkům naprosto odlišným. Snaží se americkým ženám ukázat, že mohou žít i jiným životním stylem, než jim předkládají média, že nemusí být pouze pasivními bytostmi, matkami, manželkami a hospodyněmi. Betty Friedan tu analyzuje tzv. „problém beze jména“, tj. „úzkost, nedostatek sebenaplnění a vlastní identity, jež pociťují dobře situované Američanky středních vrstev, kterým velice silná společenská představa o ženě-manželce a ženě-matce znemožňuje rozšíření jejich aktivit mimo tyto role. Ženy nemohou uplatnit své další schopnosti ani své vzdělání, protože by to bylo neslučitelné s představou manželky a matky; profesní kariéry jsou v povědomí žen doménou neprovdaných, a tedy nešťastných žen.“ (Friedan, 1998: 58). Kniha se stala bestsellerem, „biblí“ feministického hnutí šedesátých let 20. století, v roce 2002 vyšla i v českém vydání.

je již polovina vdaných žen a devět z deseti absolventek vysokých škol zaměstnáno mimo domácnost, je uzákoněno právo na potrat do třetího měsíce od početí, mnoho dosud výhradně chlapeckých vysokých škol, jako je *Yale* či *Princeton*, zahajuje koedukační výuku, na základě článku IX dodatku zákona o výchově a vzdělávání je vysokým školám nařízeno, aby vytvořily pro ženy „vstřícné“ programy, které zajistí oběma pohlavím stejné možnosti, vznikají programy vyšších středních škol pro ženy, které se chtějí vrátit ke vzdělávání apod. (Tindall, a další, 2000).

Programy vyšších středních škol pro ženy vracející se ke vzdělávání [*women's re-entry programs*] začaly vznikat v polovině šedesátých let 20. století, většina jich ale byla vytvořena až počátkem let sedmdesátých právě v souvislosti s výše popsaným ženským hnutím. V této době se také jejich navštěvování rozšířilo zejména mezi ženami ze středních vrstev. O popularitě těchto programů svědčí to, že počet žen ve věku 25–34 let, které se jich účastnily, se od roku 1970 do roku 1975 zvýšil o více než sto procent (Mezirow, 1978).

V rámci těchto programů, realizovaných zpravidla v prostředí vysokých škol, mohly ženy navštěvovat kurzy orientované společensky, jejichž hlavním cílem je poskytnout podporu, vedení a poradenství ženám v období životní změny, připravujícím se na ni nebo prožívajícím osobní krizi. Tyto kurzy obvykle nespádají do normální školní výuky, jedná se spíše o podpůrné skupiny. Školy ale nabízejí i kurzy, které mají za cíl zapojit ženy do běžné výuky na škole. Jejich cílem je pomoci těmto ženám vyrovnat se s vysokoškolským studiem a posílit sebevědomí potřebné pro efektivní vykonávání role studentky; zpravidla jsou mnohem náročnější, a to i časově, než kurzy orientované společensky. Jedná se o programy akademické, v podstatě alternativní k běžnému studiu, pouze s rozvrhem uzpůsobeným jejich specifickým potřebám, a neakademické, většinou realizované jako přípravné kurzy pro budoucí akademické studium. Posledním typem nabízených kurzů jsou kurzy komplexní, které se zaměřují jak na společenské, tak na studijní potřeby žen, zpravidla formou programu sestávajícího ze dvou částečně samostatných kurzů (Mezirow, 1978).

Na základě zúčastněného výzkumu dvanácti různých programů pro ženy vracející se ke vzdělávání, zevrubného analytického popisu dalších čtyřadvaceti a dotazníkového šetření u dalších tři sta čtrnácti, Mezirow v *Education for Perspective Transformation*

s pomocí Victorie Marsick* nastínil základní pojmy teorie transformativního učení. Účastnice těchto programů rozdělili na studentky konvenční, které berou své studium pouze jako další zajímavou činnost, další projekt či zdroj informací, a studentky mezní, jejichž účast v programu je podmíněna tzv. **matoucím dilematem** [*disorienting dilemma*]. Jedná se o normální vývojové výzvy dospělosti, často označované jako životní krize, způsobené buď vnějšími faktory (např. smrt manžela, rozvod, ztráta zaměstnání, změna bydliště, „prázdné hnízdo“, odchod do důchodu nebo žárlivost na kamarádku, která úspěšně zahájila novou kariéru), nebo faktory vnitřními, subjektivními (např. pocit, že život není naplňující, pocit deprivace, přesvědčení, že být pouze ženou v domácnosti vylučuje přístup k dalším hodnotným zkušenostem).

Toto dilema je podmínkou pro uskutečnění procesu **perspektivní transformace** [*perspective transformation*]. Transformativní studentky se pak stávají z žen, když si uvědomí, jak kultura a jejich vlastní postoje vymezují jejich sebepojetí, životní styl a možnosti v rámci souboru předepsaných, stereotypních rolí. Když si uvědomíme tuto za samozřejmé považovanou kulturní očekávání a to, jak formují způsob, jakým myslíme a cítíme, dospějeme k poznání svého individuálního problému jako běžného. Starý soubor pravidel, podle kterých žijeme, abychom naplnili tradiční rolová očekávání, teď chápeme jako omezení osobního rozvoje, která vylučují možnosti sebeaktualizace, aniž by nám dovolila testovat jejich relevanci a hodnotu prostřednictvím našich vlastních zkušeností. Začínáme si být kriticky vědomi, že máme svoje vlastní kritéria pro způsoby, jakými typizujeme realitu, pro způsob, jakým děláme hodnotové soudy a pro porozumění naší vlastní identitě. Uvedením těchto neproověřených kulturních předpokladů a postojů do kritického vědomí si začínáme být vědomi, že jsme lapeni do svojí vlastní minulosti, a tento vhled nám pomůže vymanit se. Prvním krokem je pak hledání nových možností a rolí konzistentnějších s širší perspektivou, z níž teď vidíme svoji realitu. Jinými slovy, došlo takto k tomu, co Mezirow nazývá změnou **významové perspektivy** [*meaning perspective*], tedy „*psychologické struktury, v rámci níž situujeme a definujeme sami sebe a své vztahy*“ (Mezirow, 1978: 7), „*v rámci níž jsou nové zkuše-*

* **Victoria J. Marsick** se během svého profesního života, spojeného hlavně s Pedagogickou fakultou Kolumbijské univerzity, zabývá zejména problematikou vzdělávání dospělých, podnikového vzdělávání a řízení lidských zdrojů. Spolu s Karen Watkins se zabývala informálním a incidentálním učením [*informal and incidental learning*] a známou se stala také svým konceptem činnostního učení [*action learning*], tedy učení se vykonáváním skutečné práce. K jejím neznámějším knihám patří *Learning in the Workplace* (1987), *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (1990), *In Action: Creating the Learning Organization* (1996) a *Understanding Action Learning* (2007 s Judy O'Neil) (Mezirow, 2000).

nosti asimilovány s těmi minulými“ (Mezirow, 1978: 11) a která stanovuje kritéria pro to, co budeme zažívat – co budeme shledávat zajímavým, které problémy se nás budou týkat, co se budeme učit a od koho, jaké budeme vyznávat hodnoty a priority a jaký bude význam a směr naší seberealizace. Tím, že poznáme sociální, ekonomické, politické, psychologické a náboženské předpoklady, které formují tuto strukturu – předpoklady zděděné, ale málokdy kriticky zkoumané –, můžeme rekonstruovat naše osobní referenční rámce, naše sebepojetí, cíle atd. (Mezirow, 1978)

Mezirow identifikoval deset fází procesu perspektivní transformace (Mezirow, 1978):

1. Matoucí dilema.
2. Podstoupení sebeanalýzy.
3. Kritické uvědomění.
4. Uvedení své nespokojenosti do vztahu s aktuální veřejnou záležitostí.
5. Zkoumání možných způsobů žití.
6. Plánování dalšího způsobu jednání.
7. Získávání znalostí a dovedností pro implementaci plánů.
8. Zkoušení nových rolí a vyhodnocování zpětné vazby.
9. Vytváření kompetencí pro sebedůvěru v nových rolích.
10. Reintegrace do společnosti na základě nové perspektivy.

Pokud projdeme transformačním procesem a přijmeme novou perspektivu (což je mnohem pravděpodobnější u ženy, která prožívá nebo právě prožila dilema způsobené vnitřními, subjektivními faktory), nemůžeme se již vrátit k té původní*. Proces transformace je však jen zřídka tak plynulý, jak naznačuje výše uvedený výčet jeho fází. Můžeme do něj vstoupit v různých bodech, jednotlivé fáze nemusí následovat v neměnném pořadí a v jakékoli fázi může dojít k dočasnému nebo trvalému uvíznutí, a to zejména ve dvou kritických momentech: na začátku, kdy vystavení životních rolí člověka a s nimi souvisejících pocitů kritické analýze ohrožuje zavedený smysl

* Zde, ačkoliv Mezirow na něj zde neodkazuje, vidíme silný vliv Kuhnova eseje *The Structure of Scientific Revolution*. Kuhn se zde zabývá procesem změny vědeckých paradigmat, tedy „obecně uznávaných vědeckých výsledků, které v dané chvíli představují pro společnost odborníků model problémů a model jejich řešení“ (Kuhn, 1997: 10). Kuhnově cyklu změny paradigmatu ve vědě v mnoha směrech odpovídá Mezirowův proces perspektivní transformace: paradigma (Mezirowova významová perspektiva) – anomálie (matoucí dilema) – krize (podstoupení sebeanalýzy) – revoluce (kritické uvědomění až zkoumání možností nových způsobů žití) – mimořádná věda (vytváření kompetencí pro sebedůvěru v nových rolích až zkoušení nových rolí a vyhodnocování zpětné vazby) – nové paradigma (reintegrace do společnosti na základě nové perspektivy) (Kuhn, 1997).

pro řád, nebo v okamžiku, kdy uvědomění a vhléd by měl logicky následovat závazek k jednání, ale je příliš ohrožující nebo náročný.

Perspektivní transformace tak může vést ke dvojímu výsledku. Buď postupně směrem ke zvýšení samostatnosti, svobodnému rozhodování a zodpovědnosti – důležitým přínosům pro osobní identitu, nebo může znamenat pouze přenesení identifikace z jedné referenční skupiny na jinou; mnohé přeměny končí právě takto. To, v čem je rozdíl, je kvalita nových vztahů. Pokud žena vstupuje do podpůrné skupiny, naprosto nekriticky ji přijme a dá jí svoji bezpodmínečnou oddanost, je tento vztah *organický*, žena se stává integrální součástí společenství tak, jako fungovala dříve v rámci svých tradičních rolí a vztahů. Mnohem větší možnost k budoucímu rozvoji než vztah organický, dává vztah *smluvní*. Ten znamená neméně intenzivní závazek nebo sdílení nové perspektivy než vztah založený na identifikaci, ale je stanovený s jasnějším porozuměním toho, že to, co každá ze stran nabízí je závislé na vzájemné úmluvě ohledně podmínek, a že smlouva je předmětem pravidelného přezkoumávání a opětovného vyjednávání. Pokud se v průběhu času díky měnícím se podmínkám a potřebám členek skupiny z nezbytné vzájemné podpory stane něco méně důležitého, měly by mít možnost rozhodnout se skupinu opustit nebo ji rozpustit. Nová perspektiva by totiž měla být nejen komplexnější, kritičtější, více sjednocující a měla by se týkat širšího rozsahu zkušeností než ta předchozí, ale měla by také usnadňovat možný posun k ještě širším perspektivám. Smluvní vztahy solidarity se společností, institucemi, ideologiemi a osobami, ne pouhé nekritické organické vztahy založené na identifikaci, jsou významnými indikátory dospělosti. Na rozdíl od procesu formativního, typického pro období dětství, je totiž perspektivní transformace proces, v němž dospělý získává vyšší stupeň sebeurčení, je to druh učení, možná ten nejdůležitější, který nám umožňuje projít kritickými přechodovými obdobími dospělosti, vyrovnávat se s životními krizemi, tedy proces obecného vývoje v dospělosti. Proto tedy *„ústředním cílem programů pro ženy vracující se ke vzdělávání je ... perspektivní transformace – pomoc ženám vidět samy sebe a své vztahy v novém světle, což vyžaduje převzetí zodpovědnosti za svůj život, zkoumání jeho možností a formulace nových životních plánů“* (Mezirow, 1978: 35).

Základy teorie transformativního učení, které zveřejnil v článku *Education for Perspective Transformation*, pak Mezirow doplňuje a publikuje ve „zhuštěnější“ formě prakticky po celá osmdesátá léta 20. století. Vybral si k tomu velmi vhodné médium, čtvrtletník *Adult Education Quarterly (AEQ)*^{*}, což se ukázalo jako velice dobrý nápad. Dobrý nápad to byl především proto, že Mezirow takto svoji teorii rozšířil mezi široký okruh nejen amerických, ale i světových teoretiků a praktiků vzdělávání dospělých, kteří ji začali dále rozvíjet a aplikovat v praxi, a zároveň podnítil diskusi, která mu pomohla při její revizi a dalším doplňování. A zatímco v *Education for Perspective Transformation* Mezirow vlastně „pouze“ interpretuje výsledky svého výzkumu, jeho další publikace týkající se teorie transformativního učení jsou již téměř výhradně charakteru teoretického.

V roce 1981 v prvním, poměrně obsáhlém článku pro časopis *Adult Education* s názvem *A Critical Theory of Adult Learning and Education* Mezirow obohacuje a vytváří teoretickou oporu pro svoji (induktivně vytvořenou) teorii transformativního učení myšlenkami teoretiků z oblasti sociálních věd, ale i pedagogiky, psychologie a psychiatrie. Základ článku a de facto celé teorie transformativního učení tvoří především prvky kritické teorie Jürgena Habermase. Od něj Mezirow přebírá postulát tří obecných domén učení dospělých, technické, praktické a emancipační, zakotvených v různých aspektech sociální existence (práce, interakce, moc), vyžadujících různé způsoby zkoumání, různé způsoby individuálního učení, různé učební potřeby a tedy i různé funkce pro vzdělávání dospělých (viz subkapitulu 1.3.4). Třetí doménu, emancipační učení, pak ztotožňuje s tím, co nazval již dříve (1978) perspektivní transformace a co Paolo Freire nazývá pojmem „*conscientization*“, tedy uvědomování (viz subkapitulu 1.3.5).

Koncept osobní transformace (emancipační doména), založený na teorii Rogera Goulda (viz subkapitulu 1.3.6), tu tedy Mezirow rozšířil o dimenzi technickou a praktickou.

Na základě teorií některých vývojových psychologů (především Johna Broughtona, Erika Eriksona, Lawrence Kohlberga a Daniela J. Levinsona) zde Mezirow postuluje

* *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory (AEQ)* je odborný časopis věnovaný rozvíjení teorie a praxe vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání. Zaměřuje se na podněcování problémově orientovaného, kritického přístupu k výzkumu a praxi, s velkým důrazem na interdisciplinaritu a mezinárodní perspektivu. Vychází od října 1950, v současné době v nakladatelství SAGE (<http://aeq.sagepub.com/>, 5. 11. 2009).

lidskou schopnost kritické reflektivity jako schopnost výsostně „dospělou“ či přinejmenším „pozdně adolescentní“, která hraje v procesu učení se dospělých naprosto zásadní roli. Až v tomto věku, tedy v pozdní adolescenci či dospělosti, jsme totiž podle psychologa Johna Broughtona* schopni dosáhnout tzv. „teoretického sebevědomí“ schopného rozpoznávat paradigmatické předpoklady v našem myšlení. Broughton píše o „objevení, že všechno má souvislosti“ (Mezirow, 1981). Zvýšený smysl pro kritickou reflektivitu je podle Mezirowa ale klíčový například i v Eriksonově[†] „krizi identity“ období adolescence a „integrity“ v dospělosti a v Kohlbergově[‡] dospělém stupni morálky, který odlišuje tuto úroveň od předcházejících.

* **John M. Broughton** je docentem psychologie učení na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity, ve své profesi se zabývá především oblastí kulturních studií, vzdělávání a násilí, maskulinity a války či subkultur mladých. Je editorem knihy *Critical Theories of Psychological Development* (1987).

† **Erik Homburger Erikson** (1902–1994), psycholog, který stavěl na práci Sigmunda Freuda a Anny Freudové, na základě níž vytvořil svoji teorii vývoje ega. Vychází přitom z teorie embryologie, zejména principu epigenese, podle něhož je každý živý organismus naprogramován tak, aby se postupně vyvinuly všechny jeho části. Stejně tak, v předem daném sledu etap, se podle Eriksona vyvíjí i ego. Každou etapu tvoří určitý vývojový úkol, který před jedincem stojí v podobě krize či výzvy, s níž se musí vypořádat. V tomto období je člověk zranitelnější, ale zároveň má i vyšší potenciál; čím úspěšněji tyto krize vyřeší, tím zdravější bude jeho vývoj. Pokud v kterémkoliv z těchto úkolů člověk neuspěje, jeho další vývoj je ztížen a má-li se stát plně zralým, bude se jednou muset vrátit a toto selhání napravit (Sheehy, 2005; Fontana, 2003).

Mezirow tu připomíná pátou a osmou, tedy poslední, vývojovou etapu. Pátá etapa probíhá typicky v období dospívání, kdy člověk hledá, kdo je a kam v životě jde, setkává se s řadou nových dospělých rolí, které musí zdravým způsobem prozkoumat a dostat se tak na pozitivní cestu životem a dosáhnout pozitivní identity. Pokud je mu ale nějaká identita nucována zvenku, např. rodiči, a nedefinuje-li svoji pozitivní budoucí cestu, pak může být výsledkem matení identity. Proto je toto období definováno jako *identita versus zmatení rolí*. Pro pozdní dospělost je typický poslední vývojový úkol, a to *integrace versus beznaděj* (někdy uváděno jako sebezpřijetí versus zoufalství). Člověk se v tomto životním období ohlíží zpět a hodnotí, jak se svým životem naložil; pokud si v této době rozvine pozitivní vztah k většině nebo ke všem předchozím vývojovým etapám, má pocit uspokojení, dokončenosti, pokud ne, vyvolává to v něm pochybnosti a stísněnost a může to vést k pocitu nedokončenosti a beznaděje (Sheehy, 2005).

Mezi Eriksonova nejznámější díla patří kniha *Childhood and Society* (1950).

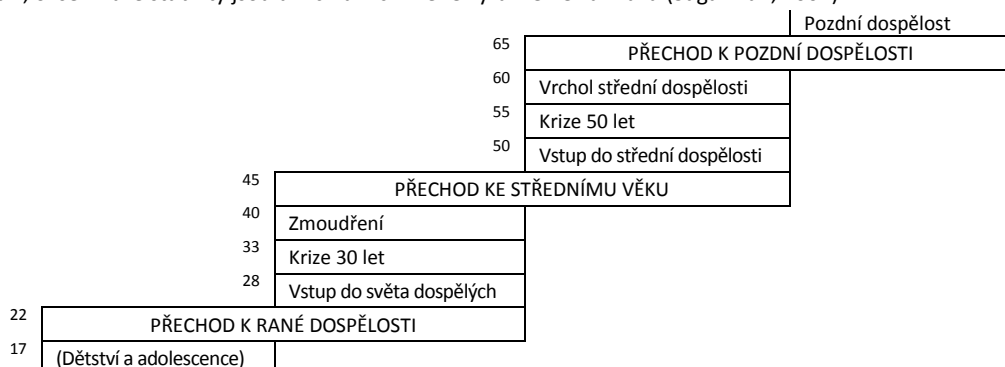
‡ **Lawrence Kohlberg** (1927–1987) rozpracoval teorii morálního myšlení, podle níž prochází vývoj morálního uvažování, v souladu s vývojem kognitivním, neměnným sledem stadií. Vychází při tom z Piageta (viz subkapitulu 1.3.2), jehož teorii o morálním realismu rozpracoval a rozšířil na základě analýzy studia deseti-, třinácti- a šestnáctiletých chlapců, kteří měli řešit sérii morálních dilemat. Kohlberg dospěl k názoru, že morální vývoj prochází neměnným sledem tří morálních úrovní, z nichž každá se skládá ze dvou samostatných stadií.

Mezirow v článku zmiňuje dospělý stupeň morálky, čímž má zřejmě na mysli úroveň postkonvenční (zásadové) morálky, na níž je správné a špatné definováno z hlediska obecných zásad spravedlnosti. Tato úroveň, stejně jako obě předchozí, tedy předkonvenční a konvenční, obsahuje dvě stadia, stadium společenské smlouvy a stadium individuálních zásad svědomí – v tomto „nejvyšším“ morálním stadiu člověk definuje správné a špatné na základě etických principů svého svědomí. Pro Mezirowa však mohla být inspirující i Kohlbergova myšlenka, že přechod k vyšším úrovním morálního uvažování je možný pouze tehdy, když se prostřednictvím setkávání s lidmi a situacemi vnášejícími do kognitivního vývoje nerovnováhu uskutečňují konflikty mezi stávajícími morálními koncepty a novými představami, které je nutí přehodnotit svá stanoviska. Nejvýznamnějšími pracemi Lawrence Kohlberga jsou *The Philosophy of Moral Development* (1981) a *The Meaning and Measurement of Moral Development* (1981) (Sheehy, 2005).

Perspektivní transformace je vlastně i to, o čem Roger Gould píše v posunu přes životní stadia dospělosti (viz subkapitulu 1.3.6) a Daniel J. Levinson* v postupu přes psychologická období dospělosti. Levinson identifikoval u dospělých mužů tři hlavní přechodová období dějící se ve věku mezi 17 a 22 lety (přechod k rané dospělosti), 40 a 45 lety (přechod ke střednímu věku) a 60 a 65 lety (přechod k pozdní dospělosti). Každé z nich vyžaduje odlišnou perspektivu a uvedení do kvalitativně odlišného období vývoje se zvláštními rozvojovými úkoly. Přechodová období totiž podle něj znamenají zpochybňování a přehodnocování existující struktury, hledání nových možností v sobě a ve světě a změnu současné struktury tak, aby mohla být formována nová. Přechodová období jsou často spouštěna tím, co Levinson nazývá „určující události“ a Mezirow matoucí dilemata. Levinson také vyzpozoval, že užitečnost stávající struktury nutně časem klesá a její kazy vyvolávají konflikt, který vede k její modifikaci nebo transformaci. V podstatě tedy jde o stejný proces jako je Mezirowem popsaná perspektivní transformace (Mezirow, 1981).

Mezirow se v článku zabývá také fungováním významových perspektiv, které, utvářeny naší zkušeností, poskytují základ pro anticipaci budoucích událostí a jejich percepci prostřednictvím procesu *typizace*. Významové perspektivy totiž ovlivňují, jak vnímáme, myslíme, cítíme a chováme se. Zdůrazňuje přitom roli *jazyka* jako prostředku vytváření významů, kategorií, konstrukcí, ale i zkušeností a zároveň jako prostředku komunikace. Díky omezeným jazykovým kódům, které máme k dispozici, je

* **Daniel J. Levinson** (1920–), sociální psycholog, který spolu s psychiatry Rogerem Gouldem a Georegem Vaillantem před více než třiceti lety položil základy teorie vývoje v dospělosti. Životní dráhu vidí jako sled střídajících se fází změny a upevňování, trvajících vždy několik let. Všechny fáze změny mají společné prvky, ovšem každá z nich má zároveň specifické úkoly odrážející její místo v životním cyklu a odlišující ji od fází ostatních. Levinson vytvořil graf, který přehledně shrnuje jeho myšlenky o vývoji dospělých mužů (kniha s názvem *The Seasons of a Man's Life* vydal v roce 1978, verzi „pro ženy“ *The Seasons in Woman's Life* v roce 1996). Ženy procházejí podle Levinsona do značné míry podobnými fázemi změn a upevňování jako muži, ovšem fáze stability jsou u nich u nich méně výrazné než u mužů (Sugarman, 2001).



Ačkoliv každá z těchto fází má individuální načasování, z Levinsonova výzkumu vyplynulo, že změny nejsou ve větším rozsahu než 5–6 let od uvedených údajů (Sugarman, 2001).

totiž nutné naše zkušenosti určitým způsobem deformovat, „nacpat“ je do určitých kategorií významu nebo typizací*, přičemž typizace je tu chápána jako proces kategorizace našich percepce. To jak vnímáme a co vnímáme (tedy naše typizace) ovlivňují v průběhu socializace internalizované kulturní ideologie a systémy názorů. V návaznosti na myšlenky Jerome Brunera (viz subkapitulu 1.3.2) pak Mezirow dodává, že jak dospíváme, pokoušíme se zlepšit svoji schopnost anticipovat realitu rozvinutím systému kategorií (barva, velikost, vzdálenost, rysy osobnosti atd.) nebo stereotypů pro roztřídění našich vjemů. Potom inklinujeme k třídění veškerého lidského jednání na základě těchto kategorií a tento osobní systém kategorií je zpětně posilován naší zkušeností. Prostřednictvím systému kategorií tedy konstruujeme svůj model světa. Podobný názor prosazuje i George Kelly[†]. Ten tvrdí, že každý člověk vytváří svůj vlastní svět prostřednictvím dichotomiích konstruktů (jako černý x bílý), které jsou výsledkem jeho minulé zkušenosti. Tyto konstrukty aplikuje na nové zkušenosti tak dlouho, dokud fungují při předjímání událostí. Tímto způsobem tedy podle Mezirowa probíhá vývoj významových perspektiv (Mezirow, 1981).

Pro uskutečnění procesu perspektivní transformace jsou podle Mezirowa důležité i určité *psycho-kulturní předpoklady*. Perspektivní transformace totiž není možná, pokud dospělý člověk není schopen (nebo ochoten) překonat jednak internalizované kulturní domněnky (rolové či genderové stereotypy, společenská očekávání apod.) a jednak Rogerem Gouldem identifikovaná ne(do)řešená dětská dilemata (viz kapitola 1.3.6). Sama perspektivní transformace, definovaná jako *„emancipační proces spočívající v tom stát se kriticky vědomým toho, jak a proč struktura psycho-kulturních předpokladů vymezuje způsob, jakým vidíme sami sebe a naše vztahy, reorganizovat tuto strukturu pro umožnění kompletnější a kritičtější integrace zkušenosti a postu-*

* Zde Mezirow sice neodkazuje na svůj zdroj, ovšem pravděpodobně vychází z fenomenologické školy Alfreda Schütze, s velkou pravděpodobností pojem převzal od Bergera a Luckmanna (ovšem jiné Mezirowovy práce, např. Mezirow, 1978 ukazují, že se seznámil přímo i s některými díly Schützovými) – bližší k pojmu *typizace (typifikace)* viz subkapitulu 1.3.2.

[†] **George A. Kelly** (1905–1967), psycholog, terapeut a vzdělavatel, který je známý zejména díky své psychologii osobního konstruování [*personal construct psychology*]. Kelly tvrdí, že vědci přistupují k předmětu svého zkoumání (včetně lidí) z pohledu své specifické perspektivy (např. Freudianské, behavioristické apod.), jsou ovlivněni určitým referenčním rámcem. Běžní lidé ale fungují stejně jako tito vědci – mají své konstrukce reality, stejně jako vědci mají své teorie, mají určité předpoklady nebo očekávání, jako vědci mají hypotézy, svá očekávání testují svým chováním stejně, jako vědci dělají experimenty, a zlepšují své porozumění realitě na základě svých zkušeností tak, jako vědci přizpůsobují svoje teorie tak, aby odpovídaly zjištěným faktům. Zkušenosti, myšlenky, pocity a chování člověka jsou podle Kellyho podmíněny nejen vnější realitou, ale i tím, jak anticipuje svět, jiné lidi a sám sebe minutu po minutě, den po dni (Boeree, 2006). Mezirow ve svém článku odkazuje na Kellyho zřejmě nejvýznamnější knihu *Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs* (1955).

povat podle tohoto nového pochopení“ (Mezirow, 1981: 6), pak může probíhat dvěma způsoby: buď náhlým vhledem, nebo postupnou sérií drobných, pozvolných změn (Mezirow, 1981).

Mezirow v závěru článku vyjadřuje, že takto identifikoval základní prvky komplexní teorie učení a vzdělávání dospělých, které lze a je žádoucí využít ve vzdělávání dospělých. Doporučuje především věnovat pozornost Habermasem identifikovaným doménám učení (viz např. subkapitulu 1.3.4) a pro každou z nich, i když jsou v životě i v procesu učení/vzdělávání často propojené, používat specifickou metodu či přístup k učení. Rozšířený behavioristický přístup je totiž vhodný pouze pro „technickou“ doménu učení pro kontrolu a manipulaci s prostředím. Druhá doména učení, „praktická“ (sociální interakce), ovšem vyžaduje odlišný vzdělávací přístup, zaměřující se na pomoc učícím se interpretovat způsoby, jakými oni sami i lidé, s nimiž jsou ve styku, konstruují významy, způsoby, jak typizují a nálepkují druhé, a co dělají a říkají v interakci s jinými lidmi. Úkolem vzdělavatele je pak pomoci učícím se zvýšit jejich porozumění a vnímavost vůči způsobům, jak předjímají, vnímají a cítí (se) při styku s jinými, mohou být dospělým nápomocni v přebírání role druhých, v rozvíjení empatie a rozvíjení důvěry a způsobilosti v takových aspektech lidských vztahů jako je řešení konfliktů, účast v diskusi a dialogu, naslouchání, vyjadřování se, kladení otázek, filozofování, rozlišování motivů „aby“ od motivů „protože“ a teoretizování o symbolické interakci. Perspektivní transformace, proces ústřední pro třetí učební doménu, „emancipační“, pak vyžaduje opět odlišné vzdělávací přístupy, v nichž je důraz kladen na postupné vedení učících se k porozumění důvodů zakotvených v internalizovaných kulturních mýtech (rolové a genderové stereotypy, společenská očekávání atd.) a doprovodných pocitech (neřešená dětská dilemata), které jsou odpovědné za jejich pociťované potřeby a požadavky i za způsob, jak vidí sami sebe a své vztahy. Pro získání tohoto porozumění musí být učícímu se dán přístup k alternativním významovým perspektivám pro interpretování této reality tak, aby byla možná kritika těchto psycho-kulturních předpokladů.

To, jak mohou vzdělavatelé dospělých urychlovat a usnadňovat proces perspektivní transformace u svých studentů, podle Mezirowa velmi názorně ukázal Paolo Freire (viz také subkapitulu 1.3.5). Vzdělavatel by měl tedy začít s problémy a perspektivami učícího se a prostřednictvím série projektivních vzdělávacích materiálů (obrázky,

příběhy, hypotetická dilemata atd.) dojít k reprezentaci kulturních rozporů, uvědomovaných si vzdělavatelem, ale bráných za samozřejmé učícími se. Prostřednictvím sokratovského dialogu v malých skupinách pak má být u učících se vyvoláno odmítnutí psycho-kulturních předpokladů, navyklých způsobů vnímání, myšlení, cítění (se) a chování. Důraz je přitom kladen na podpůrnou funkci učební skupiny, v níž mohou účastníci (učící se) sdílet novou/alternativní perspektivu vybavenou novými hodnotovými systémy a způsoby vidění světa. Vzdělavatel by měl tedy učícím se dospělým vnesením psycho-kulturních předpokladů do kritického vědomí pomoci mnohem jasněji porozumět důvodům jejich problémů a možnostem, které jsou pro ně otevřeny tak, aby mohli převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí. Významová perspektiva neříká učícímu se, co dělat; představuje soubor pravidel, taktik a kritérií pro hodnocení, ovšem chování, které je důsledkem rozhodnutí přijmout tuto novou významovou perspektivu bude vždy záviset na situačních a dalších faktorech. Takovéto vzdělávání není indoktrinací, vzdělavatel se nepokouší učícího se řídit a vést určitým konkrétním směrem, dává mu pouze prostor a podmínky, umožňuje a usnadňuje proces perspektivní transformace (Mezirow, 1981).

V závěru článku Mezirow uvádí i doporučení pro andragogiku jako profesionální perspektivu vzdělavatelů dospělých zaměřenou na „organizované a trvalé úsilí pomáhat dospělým učit se *způsobem, který zlepšuje jejich schopnost fungovat jako sebeřízení učící se*“ (Mezirow, 1981: 21; kurzíva J. M.). Aby to bylo možné, musí se (1) postupně snižovat závislost učícího se na vzdělavateli; (2) pomoci učícímu se porozumět, jak využívat zdroje učení – zejména zkušenosti jiných včetně vzdělavatele, a jak zaangažovat jiné do vzájemného učebního vztahu; (3) pomoci učícímu se definovat jeho učební potřeby – jak ve smyslu přímého uvědomění, tak porozumění kulturním a psychologickým předpokladům ovlivňujícím jeho vnímání potřeb; (4) pomoci učícímu se přebírat stále větší odpovědnost za definování svých učebních cílů plánování jejich vlastního učebního programu a hodnocení jejich pokroku; (5) organizovat, co má být naučeno ve vztahu k současným osobním problémům, zájmům a úrovním porozumění učícího se; (6) podporovat rozhodování učícího se – vybrat pro učení relevantní učební zkušenosti, které vyžadují výběr, rozšiřují rozsah možností učícího se, usnadňují přebírání perspektiv jiných, kteří mají alternativní způsoby porozumění; (7) povzbuzovat využití kritérií pro hodnocení, která jsou stále obecnější, více sebereflexivní a integrující zkušenosti; (8) podporovat sebeopravný reflektivní pří-

stup k učení; (9) usnadňovat stanovování problémů a jejich řešení, včetně problémů spojených s implementací individuálního a kolektivního jednání; (10) posilovat sebe-pojetí učícího se jako učícího se – podpůrné klima se zpětnou vazbou k povzbuzení prozatímních snah po změně, zamezení soutěživým hodnocením výkonu, vhodné využití vzájemných podpůrných skupin; (11) zdůrazňování zkušenostních, participativních a projektivních vzdělávacích metod (Mezirow, 1981).

V průběhu osmdesátých let Jack Mezirow publikuje další články, v nichž postupně teorii transformativního učení doplňuje a částečně reviduje. V roce 1985 vyšel ve čtvrtletníku *Adult Education Quarterly* jeho článek s názvem *Concept and Action in Adult Education*, v němž interpretuje některé části Habermasovy teorie komunikativního jednání jako základního východiska pro porozumění poslání vzdělávání dospělých. Do teorie transformativního učení tak zavádí pojem *diskurs* [*discourse*] jako zvláštní formu dialogu a základního předpokladu pro vzdělávání v dospělosti (viz také subkapitulu 1.3.4) (Mezirow, 1985a).

Ve stejném roce, tedy 1985, vyšel v *New Directions for Continuing Education* další Mezirowův článek *A Critical Theory of Self-Directed Learning*. Zde Mezirow vymezuje účel učení jako „*umožnit člověku porozumět významu svých zkušeností a uvědomit si hodnoty ve svém životě*“ (Mezirow, 1985a: 17) a v souvislosti s tím stanovuje, na základě Habermasových domén učení, tři různé funkce učení dospělých: *instrumentální učení*, zaměřené na řešení problémů, zkušenosti pocházející ze světa faktů, pozorovatelných věcí nebo událostí, *dialogické učení*, zahrnující otázky morální, ideály, hodnoty, city, tedy zkušenosti pocházející z komunikace a spolužití s ostatními lidmi, a *sebe-reflektivní učení*, zaměřující se na získání jasnějšího porozumění sobě samému. V každé z těchto domén či funkcí pak probíhají tři různé procesy učení. První je proces *učení v rámci významových schémat*, v němž člověk dále rozvíjí a propracovává již získaná významová schémata, druhý proces je *učení se novým významovým schématům*, která jsou dostatečně konzistentní a kompatibilní s těmi již osvojenými tak, aby k nim mohla být jednoduše přiřazena, třetí proces učení pak spočívá v *učení se prostřednictvím významové transformace*, kdy se stáváme vědomi si specifických domněnek, na nichž je založeno naše zdeformované nebo nekompletní významové schéma (může jít o jednotlivé schéma, ale i více, dokonce může dojít ke změně celé

významové perspektivy, která je těmito schémata tvořena) a transformujeme, přeměníme je. Tato transformace může být postupná, nebo náhlá a převratná. Pouze tento třetí proces, tedy učení se prostřednictvím významové transformace, tedy může vést k perspektivní transformaci. K tomuto procesu učení dochází především v dospělosti, protože jeho podmínkou je schopnost kritické reflektivity, tedy schopnost uvědomit si přijaté a za samozřejmé považované domněnky, předpoklady, schémata apod. a kriticky je posoudit. Úlohou vzdělavatele dospělých je tedy vzdělávání pro sociální jednání, pomoci učícím se pochopit alternativy a praktické důsledky takového jednání a uvědomit si kulturní rozpory, které je utlačují, strukturují jejich pojetí sebe sama, jejich role a jejich vztahy a poskytnout jim možnost přijmout alternativní perspektivy (Mezirow, 1985b).

2.2 Kritika, revize a upevnění teorie

Mezirowovy články (1978, 1981, 1985), v nichž jsou postupně představovány, doplňovány a revidovány jednotlivé dimenze teorie transformativního učení, vzbudily mezi odbornou veřejností značný ohlas. Na počátku roku 1989 publikují v časopise *Adult Education Quarterly* dva studenti doktorského studijního programu Katedry vzdělávání dospělých vancouverské Univerzity Britská Kolumbie Susan Collard a Michael Law článek s názvem *The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory*, v němž jednak popisují a do určité míry také hodnotí dosavadní vývoj Mezirowovy teorie, jednak upozorňují na pro ně zásadní problém jeho práce, jímž je to, že příliš zdůrazňuje individuální perspektivní transformaci a podceňuje důležitost kolektivního sociálního jednání jako hlavního cíle transformativního učení a emancipačního vzdělávání dospělých, což je podle jejich mínění nedostatek rozptýlený v celé vnitřní struktuře jeho teorie, evidentní zejména v jeho selektivní interpretaci a adaptaci Habermase a částečně závisející i na problémech v Habermasově vlastní práci. Tento nedostatek je navíc podle Collardové a Lawa podpořen tím, že Mezirow ve své teorii usiluje o spojení Habermase s představiteli interakcionismu. Mezirow také podle nich přijímá Habermasovy myšlenky, na nichž „staví“ svoji teorii, naprosto nekriticky (např. když Habermas stanovuje ideální podmínky diskursu, Mezirow je přijímá prakticky ve stejné formě jako ideální podmínky pro sebe-řízené učení). Mezirow tak podle nich nevytvořil teorii, ale pouze fragmenty teorie učení a vzdělávání dospělých či sebe-řízeného učení (Collard, a další, 1989).

Mezirow (1989) na tuto kritiku odpověděl stejnou cestou, tedy prostřednictvím fóra v časopise *Adult Education Quarterly*. V odpovědi vysvětluje, že vidí perspektivní transformaci jako záležitost individuální, skupinovou i kolektivní a že sociální jednání považuje za velmi důležitý, ovšem nikoliv za jediný cíl vzdělávání dospělých. K takovému jednání se podle něj musí rozhodnout sám učící se, nikoliv vzdělavatel (pro kterého je teorie transformativního učení především určena). A že jeho inspirace Habermasem není tak velká, jak se zdá. Touto reakcí ovšem Mezirow odstartoval sérii dalších kritických článků a jeho odpovědí na ně.

Hned v následujícím roce, 1990, to byla Mechthild Hart, která v článku *Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education* kritizuje Mezirowovu interpretaci Habermasovy teorie komunikativního jednání v souvislosti s jeho opomenutím kategorie moci. Právě ta by podle ní měla být v centru analýzy kritické teorie ve vzdělávání dospělých (Hart, 1990).

V zimním čísle roku 1991 vyšel článek *Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning* M. Carolyn Clark a Arthura L. Wilsona z washingtonské Univerzity Georgia. Na rozdíl od Collardové a Lawa, kteří se zaměřili na kritiku teorie transformativního učení z pozice jejího teoretického základu, především prací Habermasových, Clark a Wilson se soustředili na teorii samotnou. Tvrdí, že Mezirow v procesu učení jakožto konstruování významů ze zkušenosti prostřednictvím kritické reflexe a racionálního diskursu systematicky usiluje o odstranění základního prvku, který vnáší význam do zkušenosti, a to kontextu, v němž význam zkušenosti vzniká a jímž je interpretován, a snaží se dokázat, že prvky významové perspektivy, které Mezirow považuje za deformující a usiluje o jejich napravení prostřednictvím transformace, ve skutečnosti význam tvoří a jsou proto klíčové pro interpretaci zkušenosti. Mezirow nepopírá existenci kontextu (transformativní učení se podle něj uskutečňuje jak v kontextu sociálním, tak v kontextu významové perspektivy), ovšem podle Clarkové a Wilsona chybil v tom, že neprovedl zásadní spojení mezi významem zkušenosti a kontextem, v němž tato zkušenost vznikla a jímž je interpretována. Navíc podle nich přesně nevysvětlil, jakou roli kontext hraje v procesu učení. Svoji teorii založil na výzkumu učení se (psychologického procesu) jedné specifické skupiny (většinou bílých žen ze středních vrstev vracejících se ke vzdělávání) ve zcela specifických společenských a historických podmínkách (sedmdesátých let 20. století v USA – viz

kapitolu 1.1) a svoje závěry pak právě bez ohledu na tento kontext generalizoval (Clark, a další, 1991).

Mezirow v následujícím čísle tohoto časopisu odpovídá na tuto kritiku a tuto svoji odpověď uzavírá slovy „*Selhal jsem v komunikaci do té míry, že si tito nadaní kolegové vážně mylně vysvětlili můj úmysl. [...] Věřím, že mnohé z výtek Clarkové a Wilsona týkající se mého díla jsou primárně výsledkem politováníhodné chyby v komunikaci mých názorů spíše než výsledkem samotných teoretických rozdílů...*“ (Mezirow, 1991a: 190, 192).

Třetí kolo diskuse mezi Mezirowem a jeho kritiky se odehrálo až po vydání Mezirowovy monografie *Transformative Dimensions of Adult Learning* v roce 1991, v níž spojuje všechny dosud publikované fragmenty své teorie v jeden celek a celou teorii částečně, a to právě i na základě předchozích kritických reakcí, reviduje. A zatímco v dříve publikovaných textech se opíral především o svůj empirický výzkum žen vracejících se ke vzdělávání, v této knize již podporuje své názory především vědeckými autoritami z různých oblastí společenských věd. Teorii tím představil v jednom uceleném monografickém díle, což na jedné straně usnadnilo zájemcům možnost jejího prostudování „na jednom místě“, na druhé straně však tímto Mezirow svoji do té doby relativně snadno pochopitelnou teorii obestřel rouškou pojmů, konceptů a teorií svých významných i méně významných inspiračních zdrojů a samotnou teorii rozpracoval do rozměrů, které její pochopení spíše znesnadňují (podrobněji viz kapitolu 3).

Diskuse týkající se především této Mezirowovy monografie začala v *Adult Education Quarterly* v roce 1993 článkem Marka C. Tennanta *Perspective Transformation and Adult Development* a pokračovala v letním čísle v roce 1994, kde je publikován Mezirowův článek *Understanding Transformation Theory*, Tennantova reakce *Response to Understanding Transformation Theory*, stejně nazvaná reakce Michaela Newmana a zároveň i Mezirowova odpověď *Response to Mark Tennant and Michael Newman*. Tennant, vycházející především z Mezirowovy monografie (1991), v článku odmítá názory dřívějších Mezirowových kritiků (Clark a Wilson) jako neopodstatněné a tvrdí, že zásadním nedostatkem Mezirowovy teorie je to, že striktně neoddělil učební zkušenosti, které jsou transformativní a (tedy) emancipační od těch, které jsou pouze součástí běžného životního cyklu člověka. Toto jasné odlišení je podle něj pro práci vzdělavatelů dospělých naprosto klíčové, a proto není možné je opomíjet (Tennant,

1993). Newman se naproti tomu zabývá spíše pojmem reflektivita a jeho chápáním různými teoretiky z oblasti vzdělávání dospělých a navrhuje, aby se tito, včetně Mezirowa, přestali zabývat pouze samotnými „utlačovanými“ (učícími se) a zaměřili se na to, jak jim pomoci odhalit nepřátele (bezcitnou majoritní společnost, nelítostné nadnárodní společnosti, znečišťovatele životního prostředí, zločince apod.), poznat je a naučit se s nimi adekvátně vypořádat (Newman, 1994).

Další diskuse, tentokrát poněkud ostřejší, se rozhořela v letech 1996–1998 mezi Mezirowem a Bruceem Pietrykowskim a v letech 1997–1998 mezi Mezirowem a Tomem Inglisem. Pietrykowski v článku *Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas* z roku 1996 podává kritiku Mezirowovy humanistické interpretace Habermasovy teorie komunikativního jednání, zejména tří Mezirowem identifikovaných dimenzí učení: instrumentálního, dialogického a sebe-reflektivního. Z pohledu či pozice „postmodernismu“ pak vytýká „modernistické“ teorii transformativního učení především to, že opomíjí roli moci [*power*] a vědění [*knowledge*] (Pietrykowski, 1996). Podobně Inglis v roce 1997 v článku *Empowerment and Emancipation* mimo jiné i na příkladu Mezirowovy teorie demonstruje, že to, co především chybí teorii vzdělávání dospělých, je analýza kategorie moci a diskuse o její povaze. Mezirowovi pak vytýká především to, že v jeho teorii chybí rozlišení mezi různými typy moci a pochopení toho, jak moc funguje (Inglis, 1997).

Zatím poslední podobná výměna názorů, ačkoliv zde již nejde ani tak o kritiku Mezirowovy teorie, jako spíš o diskusi nad ní, se v časopise *Adult Education Quarterly* odehrála v roce 2004. Popudem byl tentokrát článek Sharan B. Merriam *The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory*, v němž navazuje na Mezirowovo chápání transformativního učení jako procesu vedoucího ke zralější, autonomnější a rozvinutější úrovni myšlení, ale zároveň podotýká, že už to, aby se proces transformativního učení mohl vůbec odehrávat (aby byl člověk schopen kritické reflektivity a aby se mohl účastnit racionálního diskursu), vyžaduje určitou (zralou) úroveň kognitivního rozvoje člověka, někde po Piagetově čtvrtém stádiu formálních operací, kterého ovšem podle výzkumů dosahuje jen asi polovina dospělé populace (viz subkapitolu 1.3.2). Merriam zde klade otázky typu: Jak „zralý“ tedy musí člověk být, aby byl schopen transformativního učení? A není tedy transformativní učení především (či pouze) záležitostí tzv. Západního světa? (Merriam,

2004). Ve stejném čísle AEQ je uveřejněna i Mezirowova reakce, v níž oceňuje vznesené otázky i autorčino úsilí o rozvoj teorie a na dané otázky odpovídá, i když poněkud vyhýbavě „jedna věc je schopnost, nerealizovaný potenciál pro transformativní učení, jiná je pomoci těmto dospělým získat vhled, dovednost a snahu realizovat tento potenciál ve svém životě. To je role vzdělávání dospělých“ (Mezirow, 2004: 69).

V zásadě lze tyto kritické reakce na teorii transformativního učení rozdělit do čtyř oblastí podle toho, na co především se výhrady kritiků zaměřují, na: (a) kritiky zaměřující se na problematiku sociální změny – Collard a Law (1989), Tennant (1993); (b) na moc – Hart (1990), Pietrykowski (1996), Inglis (1997); (c) na kontext – Clark a Wilson (1991) a (d) na racionalitu (Cranton, 1994).

Podobných souhlasných i kritických v podstatě čistě teoretických příspěvků k teorii transformativního učení se za více než třicet let její existence objevila celá řada. Kromě toho se ale už od roku 1980 objevují i desítky pokusů o její praktickou aplikaci v nejrůznějších oblastech vzdělávání dospělých. Ty jednak Mezirowovu teorii podporují, zároveň ale naznačují, že je potřeba ji dále revidovat. Zejména Mezirowem popsaný proces perspektivní transformace podle mnohých není tak obecně platný, jak by podle Mezirowa být měl, naznačují také, že značně zúžil okruh toho, co může být „spouštěcím mechanismem“ tohoto procesu (tzv. matoucí dilema), dostatečně nezohlednil historickou, kulturní, osobní, rodinnou a profesní situaci (rodinnou a životní historii, připravenost na změnu, předchozí stresující životní události, předchozí zkušenosti související s učením či predispozice k transformativní zkušenosti), které ovlivňují proces transformativního učení, že nejen kritická reflexe může vést k transformaci, že jeho výsledky se neprojevují jenom v oblasti logicko-racionální, ale také v oblasti psychologické, v oblasti smýšlení a chování (Taylor, 1997). Mezirow tyto informace průběžně přijímá a některé z nich postupně zapracovává do své teorie*.

V druhé polovině devadesátých let Mezirow publikuje spíše kratší texty o teorii transformativního učení, která se stala prakticky jediným předmětem veškeré jeho publikační činnosti. Kromě odpovědí svým kritikům v časopise *Adult Education Quarterly* jsou to především články ve sbornících z konferencí, přehledové časopisecké

* Zde se nabízí analogie s jeho teorií transformativního učení: Mezirow vytvořil svoji teorii, která mu slouží jako významová perspektiva (paradigma), tuto teorii postupně dopracovává a zapracovává informace, které do ní „zapadají“, to, co „nezapadá“, odmítá jako irelevantní nebo mylné. Anomálií ovšem ještě není tolik a nejsou tak závažné, aby došlo k perspektivní transformaci (změně paradigmatu).

články (v roce 1996 *Contemporary Paradigms of Learning* a v roce 1998 *On Critical Reflection*, oba v *Adult Education Quarterly*) a samostatné kapitoly v knihách (v roce 1995 *Transformation Theory of Adult Learning* v publikaci *In Defense of the Lifeworld*; v roce 1997 *Transformative Learning: Theory to Practice* v publikaci *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*; v roce 1998 *Cognitive Processes: Contemporary Paradigm of Learning* v publikaci *Adult Learning: A Reader*) (pro seznam stěžejních prací Jacka Mezirowa viz přílohu 2).

V roce 2000 pak Mezirow provedl druhou revizi teorie transformativního učení, a to v úvodní kapitole publikace *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, jejímž byl spolueditorem. Kapitulu nazval *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory*. Modifikaci konceptu tu předznamenává už to, že Mezirow poprvé nehovoří o svoji teorii jako o *teorii transformativního učení* [*transformative learning theory*], ale jako o *teorii transformace* [*transformation theory*] a definuje ji jako teorii zaměřující se na to, jak se učíme jednat podle našich úmyslů, hodnot, (po)citů a významů spíše než těch, které nekriticky přejímáme od ostatních, abychom získali větší kontrolu nad svými životy jako společensky zodpovědní, inteligentní subjekty rozhodování. Doplnuje také teorii týkající se významových struktur o její typy (resp. typy navyklých způsobů uvažování) a celou teorii zde precizuje, částečně mění terminologii (což je ovšem charakteristickým rysem celé jeho práce) (Mezirow, 2000).

Po přelomu tisíciletí publikuje Mezirow už spíše sporadicky, a to zřejmě i vzhledem ke svému věku. V roce 2003, kdy je mu osmdesát, je to článek do časopisu *Journal of Transformative Education* nazvaný *Transformative Learning as Discourse*. Ve stejném roce na páté konferenci o transformativním učení (viz dále) provedl dvanáctibodové, velmi hutné shrnutí své teorie v příspěvku nazvaném *Epistemology of Transformative Learning*.

Zatím posledními publikovanými texty Jacka Mezirowa byly přehledové kapitoly *An Overview of Transformative Learning* v publikaci nazvané *Lifelong Learning: Concept and Contexts* v roce 2006 a *Transformative Learning Theory* v publikaci *Transformative Learning in Practice* v roce 2009.

Mezirow se od konce devadesátých let také podílel, často jako iniciátor, na dalších aktivitách spojených s teorií transformativního učení – např. v roce 1998, po dvaceti

letech od prvního publikování základů teorie transformativního učení, inicioval a byl předsedou *The First National Conference on Transformative Learning*, tedy první národní konference o transformativním učení, pořádané Kolumbijskou univerzitou v New Yorku. Od té doby se konferencí zabývajících se touto tematikou konalo ještě šest: v srpnu 1999 v Kalifornii, v říjnu 2000 znovu na Kolumbijské univerzitě, v listopadu 2001 v kanadském Torontu, v říjnu 2003 opět na Kolumbijské univerzitě, v říjnu 2005 v Michiganu a v říjnu 2007 v Novém Mexiku. V pořadí osmá, zatím poslední, konference se konala v listopadu 2009, a to pod záštitou Kolumbijské univerzity na Bermudách.

Teorie transformativního učení si získala v této době a i díky výše zmíněným aktivitám poměrně velkou popularitu, o níž svědčí například i to, že od začátku roku 2003 až do poloviny roku 2009* vycházel ve vydavatelství SAGE[†] mezinárodní specializovaný čtvrtletník s názvem *Journal of Transformative Education (JTE)*, jehož editoři považují právě teorii transformativního učení za jeden z důležitých kontextů transformativního vzdělávání [*transformative education*]. Časopis je zaměřen na čtyři oblasti či úrovně transformativního vzdělávání, jimiž jsou (a) osobní úroveň, která zahrnuje transformativní učení a porozumění, dále (b) úroveň vztahová, (c) institucionální a (d) globální. Kromě takto orientovaných teoretických článků, často z pera předních odborníků na transformativní učení (kromě Jacka Mezirowa to jsou například Stephen Brookfield, Patricia Cranton, John Dirkx, Edward W. Taylor, Mark Tennant či Elisabeth J. Tisdell), se v něm objevují často i recenze knih zaměřených na oblast vzdělávání dospělých, zprávy z konferencí apod.

O popularitě teorie transformativního učení v severní Americe svědčí ale i fakt, že na jejím základě vzniklo více než 300 konferenčních příspěvků, mnoho článků v odborných časopisech, více než deset knih a asi 150 doktorských disertačních prací v oblasti vzdělávání dospělých, zdravotnictví a sociální práce a že na Kolumbijské univerzitě v New Yorku byl již v devadesátých letech otevřen program postgraduálního studia v oblasti vzdělávání dospělých zaměřený na koncepci transformativního učení (Mezirow, 2008).

* Vydávání časopisu *Journal of Transformative Education* bylo přerušeno či ukončeno zřejmě z důvodu nedostatku článků vhodných k otištění. Ačkoliv vyjádření vydavatelství na jejich webových stránkách není, ještě na počátku roku 2010 zde u tohoto čtvrtletníku byla výzva k publikování, což SAGE u svých časopisů obvykle dělá pouze v mimořádných případech.

[†] *SAGE Publication* je mezinárodní vydavatel časopisů, knih a elektronických médií především z oblasti sociálních věd. Vydává například jeden z nejvýznamnějších časopisů o vzdělávání dospělých *Adult Education Quarterly*.

2.3 Shrnutí

Jack Mezirow poprvé představil svoji teorii transformativního učení v roce 1978 ve studii žen vracejících se ke vzdělávání s názvem *Education for Perspective Transformation: Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Na základě této práce začíná v průběhu osmdesátých let postupně tuto induktivně vytvořenou teorii doplňovat o teoretické ukotvení, jehož zdrojem je především práce Rogera Goulda, Jürgen Habermase, Herberta Blumera, Thomase S. Kuhna a vývojových psychologů Jeana Piageta, Johna M. Broughtona, Erika H. Eriksona, Lawrence Kohlberga a Daniela J. Levinsona.

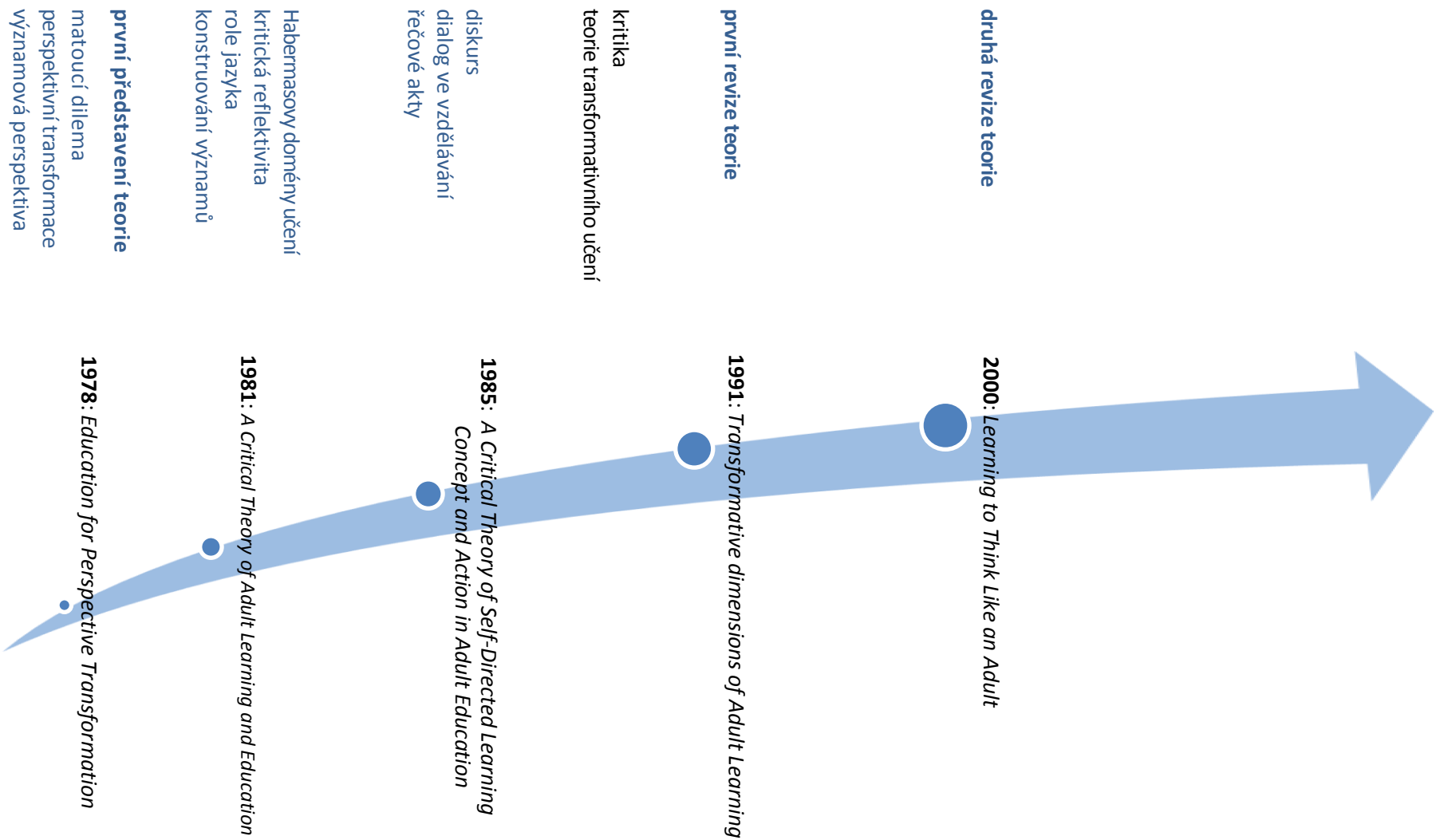
V průběhu osmdesátých let Mezirow publikuje několik textů, v nichž teorii transformativního učení postupně obohacuje a částečně modifikuje, a to především v odborném časopise *Adult Education Quarterly* (AEQ). Tím teorie získala věhlas jak u teoretiků, tak praktiků vzdělávání dospělých, ovšem také řadu kritiků a odpůrců, kteří koncem osmdesátých a v průběhu devadesátých let publikují v AEQ řadu kritických článků, na které jim Mezirow stejnou cestou odpovídá.

Po roce 1978 se druhým významným datem v rozvoji teorie transformativního učení stává rok 1991, kdy Mezirow vydal svoji první (a jedinou) monografii s názvem *Transformative Dimensions of Adult Learning*, v níž teorii na základě její kritiky modifikuje a dále teoreticky ukotvuje, čímž ovšem své kritiky podnítl k dalšímu úsilí. Druhou revizi své teorie pak Mezirow provedl v roce 2000 v textu *Learning to Think Like an Adult*.

Teorie transformativního učení se stala nejen ve Spojených státech amerických velmi populární. Podnítila mimo jiné vydávání časopisu *Journal of Transformative Education* a realizaci zatím osmi konferencí a asi deseti knih, stovek konferenčních příspěvků a článků v odborných časopisech a desítek doktorských disertačních prací s tematikou transformativního učení.

Jack Mezirow stále, ve svých sedmaosmdesáti letech, publikuje.

Vývoj teorie transformativního učení je stručně zachycen v obrázku 4 na následující straně.



Obrázek 4 Klíčové mezníky ve vývoji teorie transformativního učení Jacka Mezirowa

3 Teorie transformativního učení

Mezirow, resp. jeho teorie transformativního učení vychází z předpokladu, že jako dospělí učící se jsme určitým způsobem „chycení“ ve své vlastní minulosti, neboť to, co a jak se v dospělosti učíme, je touto minulostí, resp. dřívějším učením ovlivněno. Toto učení, které Mezirow nazývá *učením formativním*, se odehrává v dětství, a to jak prostřednictvím socializace, informálního nebo tacitního učení se normám od těch, kdo nám umožňují zapadnout do dané společnosti, tedy především rodičů, tak prostřednictvím školního vzdělávání. V této době na nás působí autority (tzv. významní druzí), od nichž to, co se učíme, přijímáme nekriticky, jako samozřejmé, a společností, v níž žijeme, jsme motivováni takto osvojené perspektivy, které ovšem zůstávají v dospělosti nevědomé, ve svém dalším životě používat. Tyto perspektivy, tak vlastně po celý náš život určují způsob, jak interpretujeme své zkušenosti (Mezirow, 1991b).

V současné společnosti změn (podrobněji k specifickým rysům současné společnosti viz subkapitulu 1.1) už ale nestačí, jako tomu bylo v tzv. tradičních společnostech, pouze takto nekriticky přijímat vysvětlení autorit, musíme se naučit nejen uchovávat a předávat to, co se v průběhu vývoje lidského druhu osvědčilo, ale také vytvářet své vlastní interpretace, rozvíjet autonomní myšlení. Z dětského formativního učení se tedy nutně musí stát *učení transformativní*. Učení typické pro dospělost. Učení, které nám umožňuje rozumět našim zkušenostem se světem, s jinými lidmi i se sebou (Mezirow, 1991b).

Usnadnit tento proces transformativního učení je podle Mezirowa základním cílem současného vzdělávání dospělých. A to je také důvodem, proč je teorie transformativního učení koncipována jako teorie vytvořená pro vzdělavatele dospělých, poradce, ale i psychology. Pokud totiž transformativní učení probíhá za přítomnosti vzdělavatele, může být velmi efektivním nástrojem rozvoje dospělého člověka (Mezirow, 1997, Mezirow, 1991b).

Transformativní učení je v zásadě proces uskutečnění změny v tzv. *referenčním rámci* či *významové perspektivě* (Mezirow, 1997), je to „proces učení se prostřednictvím kritické sebe-reflexe, jehož výsledkem je reformulace významové perspektivy tak, aby poskytovala kompletnější, kritičtější a integrovanější porozumění naší zkušenosti“

(Mezirow, 1990b: xvi). Učení pak v intencích této teorie můžeme chápat jako „*proces vytváření nové nebo revidované interpretace významu zkušenosti, která provází porozumění, pochopení a jednání*“ (Mezirow, 1990b: 1).

Základními pojmy teorie transformativního učení jsou tedy zkušenost [*experience*], význam [*meaning*], významová perspektiva [*meaning perspective*], referenční rámec [*frame of reference*], reflexe [*reflection*], kritická reflexe [*critical reflection*] a perspektivní transformace [*perspective transformation*].

3.1 Význam zkušenosti

Základní podmínkou lidského bytí a základní vlastností člověka je podle Jacka Mezirowa potřeba či nutnost porozumět *významu** [*meaning*] svých zkušeností. Potřebujeme mu porozumět, abychom věděli, jak jednat efektivně. Význam sami vytváříme, konstruujeme a vytvářet význam znamená dávat smysl zkušenosti, interpretovat ji. Pokud tuto interpretaci využijeme jako vodítko pro rozhodování nebo jednání, pak se vytváření významu stává učním (Mezirow, 1990a, Mezirow, 1991b).

V průběhu socializace internalizujeme symbolické modely a konstruujeme imaginativní projekce těchto modelů, abychom mohli vnímat objekty a události. Svými smysly vnímáme svět kolem nás a tyto informace „filtrujeme“ přes naše významové perspektivy. Výsledná percepce (Mezirow hovoří o percepci jako o *prereflektivním učení*, učení, které nastává před užitím jazyka a které znamená, že jsem schopni rozlišovat čas, prostor, směr, dimenze, posloupnost, rozdělení na části, objekty, události, stavy, nálady, pocity apod.) je pak objektivizována prostřednictvím řeči, jazyka, systému ideálních objektů ve formě znaků, který nemá přímý vztah k objektům a událostem vnějšího světa. Platí zde tedy, že „*význam je interpretace a vytvářet význam znamená konstruovat nebo interpretovat zkušenost, jinými slovy dávat ji do souvislostí*“ (Mezirow, 1991b: 4).

Interpretace tedy vytváříme jak v procesu percepce, tak v procesu poznávání (kognice), a to jak záměrně, tak nezáměrně (Mezirow, 1991b).

* Anglický termín *meaning* lze do češtiny přeložit jako *význam* či *smysl*, s ohledem na pragmatistický základ Mezirowovy teorie, který nepovažuje za důležitou dichotomii mezi subjektem a objektem – poznávaný objekt a poznávající subjekt jsou vzájemně propojeni, je zde překládán jako význam (Horváth, 2008).

Mezirow rozlišuje mezi dvěma dimenzemi vytváření významu. První dimenzí jsou *významová schémata* [meaning schemes], soubory příbuzných a navyklých očekávání řídicích kategorie jestliže–pak, příčina–důsledek, kategorie vztahů a následnost událostí (např. očekávání, že jídlo uspokojí náš hlad, že chůzí snížíme vzdálenost jednoho bodu od druhého, že když pojedeme autem, bude nám to trvat kratší dobu než chůze, že slunce vyjde na východě apod.), jsou to tedy navyklá, nevyslovená pravidla pro interpretaci, určují rozsah naší pozornosti, a tedy naší percepce, a určují způsob, jak kategorizujeme (typizujeme) objekty a události a vytváříme asociace a jsou základní podmínkou pro konstruování významu zkušenosti. Významové schéma se může týkat toho, jak něco dělat (instrumentální učení – viz dále), jak porozumět tomu, co vyjadřují ostatní (komunikativní učení) a jak rozumíme sami sobě. Významová schémata jsou tacitní a obvykle fungují, aniž bychom si to uvědomovali.

Druhou dimenzí jsou *významové perspektivy* [meaning perspectives] vytvořené ze schémat vyššího řádu, teorií, tezí, názorů, pravzorů, orientací a hodnocení. Významové perspektivy nám poskytují kritéria pro hodnocení dobrého a špatného, krásného a ošklivého, pravdivého a nepravdivého, vhodného a nevhodného a také vymezují naše pojetí osobnosti, náš idealizovaný sebe-obraz a způsob, jak vidíme sami sebe.

Významové perspektivy zahrnují všem známá *obvyklá očekávání* [habitual expectations, habits of expectation], která slouží jako předpoklady, na základě kterých vytváříme interpretace, v nichž přijímáme a přetváříme novou zkušenost na základě zkušeností minulých. Obvyklá očekávání tedy poskytují základ pro interpretaci. Ta pak může vést k nerefektivnímu (automatickému, navyklému) nebo reflektivnímu jednání (Mezirow, 1990a, Mezirow, 1991b).

Obvyklá očekávání mohou být převážně sociolingvistická, epistemická nebo psychologická (Mezirow, 1991b).

3.2 Významové perspektivy/referenční rámce

Tyto *významové perspektivy*, pro něž Mezirow v podstatě synonymně užívá také pojem *referenční rámce* [frames of reference], neboť významové perspektivy slouží jako referenční rámce, získáváme, v podstatě nekriticky vstřebáváme, v průběhu života. Přestavují určité koherentní soubory zkušeností (asociací, pojmů, hodnot, pocitů,

podmíněných reakcí), které vymezují, co a jak vnímáme, jsou to struktury předpokladů, prostřednictvím nichž rozumíme svým zkušenostem, jinými slovy soubory domněnek, které máme o světě, o jiných lidech a o sobě. Selektivně formují a vymezují naše očekávání, vnímání, poznávání a cítění, stanovují naše linie jednání, které máme tendenci automaticky následovat, slouží jako prekoncepty, které nás vedou od jedné aktivity (mentální nebo behaviorální) k jiné a vyvolávají v nás tendenci odmítat vše, co do nich nezapadá jako nehodné pozornosti, jako anomálii, jako nesmyslné, irrelevantní, podivné nebo chybné (Mezirow, 1997; Mezirow, 2008).

Významové perspektivy totiž obsahují systémy symbolů [*symbolic systems*], které reprezentují „ideální typy“, vlastnosti, které promítáme na objekty nebo události, které zažíváme. Jak schémata, tak perspektivy selektivně stanovují a vymezují, co a jak vnímáme (naši percepce), co a jak poznáváme (naše kognitivní zpracování vnímaného) a co a jak se učíme, definují naše „horizonty očekávání“, které významně ovlivňují, jak vnímáme, chápeme a pamatujeme si význam v kontextu komunikace, a určují, jak konstruueme význam svých zkušeností. Zároveň ale zkušenosti tyto perspektivy posilují, rozšiřují a třídí. Neznamená to ale, že všechny zkušenosti, s nimiž se setkáváme, do těchto významových perspektiv „zapadají“. Pokud není naše významové schéma vhodné pro vysvětlení určitých stránek naší zkušenosti, čelíme pocitu bezsmyslnosti a následné úzkosti. Pak máme sklon takovou zkušenost blokovat nebo se uchýlit k psychologickým obranným mechanismům, abychom zajistili její „slučitelnější“ interpretaci (Mezirow, 1990a, Mezirow, 1991b).

Prakticky tedy dovolujeme našim významovým perspektivám snížit naše uvědomování si toho, jaké věci skutečně jsou, snížit naši pozornost proto, abychom se vyhnuli úzkosti. Žijeme díky nim v určitém neuvědomovaném sebeklamu. Ústředním úkolem rozvoje v dospělosti [*adult development*] je podle Mezirowa překonání těchto omezených, deformovaných a selektivních modů percepce a kognice prostřednictvím *reflexe* obsahu, procesu či premis problému (viz subkapitulu 3.4), které byly předtím nekriticky přijaty, neboť nám umožňuje vytvářet, rozpracovávat nebo měnit, transformovat naše významová schémata. Toto hodnocení a přehodnocování předpokladů je nutné k tzv. *reflektivnímu učení*, z něhož se, pokud tyto předpoklady vyhodnotíme jako zkreslené, neautentické nebo jinak neplatné, stává *učení transformativní*, jehož výsledkem je nové nebo transformované významové schéma nebo významová perspektiva. Ta by

měla být obecnější, diferencovanější, propustnější (otevřená jiným úhlům pohledu) a ucelenější než perspektiva původní. Rozvoj v dospělosti je tedy chápán jako postupně se zvyšující schopnost dospělého ověřovat předchozí učení prostřednictvím reflektivního diskursu a jednat podle výsledného porozumění (Mezirow, 1991b).

Vznik významových perspektiv/referenčních rámců

Významové perspektivy či referenční rámce získáváme v průběhu života především kulturní asimilací a působením vlivů primárních pečovatелů (např. myšlenkové stereotypy týkající se role muže a ženy, rodiče, člena určité rasové skupiny apod.), menší procento z nich ovšem bývá záměrně naučené (např. pozitivistická či hermeneutická perspektiva apod.). Často se toto učení se významovým perspektivám, ať již nezáměrné či záměrné, odehrává v emocionálně nabitém kontextu. Čím intenzivnější tento emocionální kontext učení je a čím víc je posilován, tím je významová perspektiva stabilnější, odolnější vůči změnám (Mezirow, 1990a). V průběhu života jsou pak naše významové perspektivy ještě posilovány a upevňovány našimi zkušenostmi (Mezirow, 1991b).

Struktura významových perspektiv/referenčních rámců

Referenční rámce zahrnují složku kognitivní, konativní a afektivní a mohou fungovat na úrovni vědomé resp. uvědomované i nevědomé, resp. neuvědomované.

Dimenze významových perspektiv/referenčních rámců

Referenční rámce jsou tvořeny dvěma dimenzemi: *navyklými způsoby uvažování* [*habits of mind*] a *úhly pohledu* [*points of view*]. Navyklá uvažování „*jsou široké, abstraktní, orientující, navyklé způsoby myšlení, cítění a jednání ovlivněné domněnkami, které tvoří soubor kódů*“, které mohou být kulturní, společenské, vzdělávací, ekonomické, politické nebo psychologické. Tyto navyklé způsoby uvažování jsou vyjádřeny ve specifickém úhlu pohledu, „*strukturu domněnek, hodnotových soudů, postojů a citů, která tvaruje konkrétní interpretaci*“ (Mezirow, 1997: 6). Úhel pohledu je tvořen klastry (soubory) významových schémat. Příkladem navyklého způsobu uvažování může být např. etnocentrismus jako predispozice pohlížet na jiné lidi prizmatem vlastní skupiny jako nadřazené, výsledný úhel pohledu je komplex citů, domněnek, soudů a postojů,

kteří máme vůči podřízeným jedincům nebo skupinám, např. homosexuálům, příjemcům sociální podpory, barevným nebo ženám (Mezirow, 1997).

Navyklé způsoby uvažování jsou odolnější než úhly pohledu. Úhly pohledu jsou vystaveny neustálým změnám, jak uvažujeme o obsahu nebo procesu, jímž řešíme problémy a identifikujeme potřebu pozměnit své domněnky. To se děje pokaždé, když se pokoušíme porozumět jednání, které neprobíhá tak, jak jsme očekávali. Můžeme si vyzkoušet a převzít úhel pohledu jiné osoby, ale nemůžeme to samé udělat s navyklym způsobem uvažování. Úhly pohledu jsou tedy přístupnější uvědomění si a zpětné vazbě od jiných lidí (Mezirow, 1997).

Typy významových perspektiv

Mezirow rozlišuje tři vzájemně propojené typy významových perspektiv. První z nich nazývá *epistemické* a jsou to významové perspektivy, které se týkají způsobu, jakým poznáváme a jak vytváříme a užíváme znalosti, jsou základem toho, jak se učíme. Druhým typem jsou významové perspektivy *sociolingvistické* zahrnující kulturní kódy, které regulují vzorce myšlení a chování (normy, pravidla, instituce, hodnoty, interpretace), a jazykové kódy zahrnující jazyk, znaky a symboly. Jazyk má v teorii transformativního učení velmi významnou roli, neboť slouží k vytváření významů. Třetím typem jsou významové perspektivy *psychologické*, které se týkají způsobu, jak lidé vidí sami sebe jako jedince – jejich sebe-pojetí, potřeby, úzkosti a preference založené na charakteru. Zdroje těchto významových perspektiv jsou často skryty v dětských zkušenostech (včetně těch traumatických) a nejsou snadno přístupné vědomí. Ve všech třech může docházet k transformaci (Mezirow, 1991b).

Proces přetváření referenčních rámců

Proces, jímž „*přetváříme problematické referenční rámce – soubory předpokladů a očekávání – aby se staly kompletnějšími, kritičtějšími, otevřenějšími, reflektivnějšími a emočně schopnými změny*“ se nazývá *transformativní učení* (viz subkapitolu 3.5). Referenční rámce, které prošly tímto procesem, „*jsou lepší, protože s větší pravděpodobností vytváří přesvědčení a názory, které se ukážou jako pravdivější nebo oprávněnější v usměrňování našeho jednání*“ (Mezirow, 2008: 26).

Referenční rámce přetváříme (transformujeme) prostřednictvím uvědomění si jejich příčin a důsledků a jejich kritické analýzy, reflexe. (Mezirow, 1990a).

3.3 Reflektivita

Reflektivita [reflection] je obecně chápána jako synonymum pro vyšší mentální procesy, hodnocení toho jak a proč jsme vnímali, mysleli, cítili (se) nebo jednali. Mezirow zdůrazňuje, že reflexe není totéž co introspekce, kdy si jen uvědomujeme fakt, že jsme vnímali, mysleli, cítili (se) nebo jednali určitým způsobem, reflexe zahrnuje dimenzi kritiky (Mezirow, 1991b).

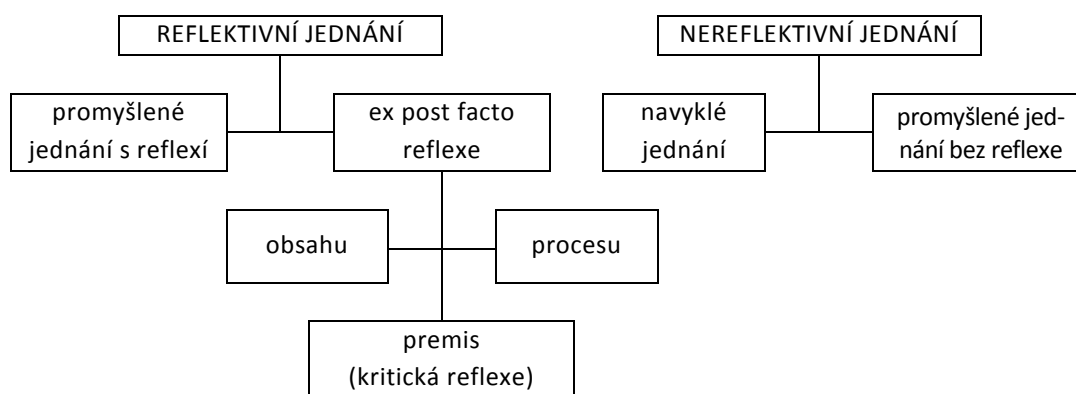
Reflektivita je v teorii transformativního učení ústřední hnací silou záměrného (tedy instrumentálního a komunikativního) učení. Klíčovou roli hraje zejména při ověřování toho, co bylo naučeno. Je to „*proces kritického hodnocení obsahu, procesu nebo premis naší snahy interpretovat a dávat význam zkušenosti*“ (Mezirow, 1991b: 104).

Reflexe obsahu [reflection on content] je to, co děláme, když se zastavíme a zamyslíme ohledně toho, co právě děláme nebo jsme dělali. Pokud se navíc pokoušíme řešit problém, reflektujeme, abychom našli podobnosti a rozdíly mezi tím, co právě zažíváme, a tím, co jsme se již naučili, abychom identifikovali principy, udělali generalizace, identifikovali vzorce dat, vybrali správné způsoby vyjádření našich konceptů atd. a rozhodli se pro další krok v řešení problému. *Reflexe procesu [reflection on process]* nás vede k hodnocení vhodnosti našich snah, abychom našli relevantní a spolehlivá vodítka pro zlepšení našeho konání při řešení podobného problému v budoucnu. A *reflexe premisy [reflection on premise]* může zahrnovat hodnocení validity norem, rolí, „zdravého rozumu“, ideologií, jazykových her, paradigmat nebo teorií, které jsme brali jako samozřejmé. Znamená to tedy reflektovat popis problému (obsah), metodu jeho řešení (proces) nebo předpoklad, na němž je problém postaven (předpoklad) (Mezirow, 1991b).

Posledně uvedený typ reflexe, tedy reflexe předpokladu, Mezirow nazývá *kritickou reflexí [critical reflection]*. Kriticky reflektivními se stáváme ve chvíli, kdy zpochybňujeme stanovené definice určeného problému, třeba tím, že najdeme něco, co přeorientuje naše snahy jej vyřešit směrem k větší efektivitě řešení, je to jakási Kuhnovská osobní „změna paradigmatu“. V dospělosti je ovšem mnohem důležitější proces *kri-*

tické sebe-reflexe, kdy přehodnocujeme způsob, jakým klademe problémy a přehodnocujeme náš vlastní sklon k vnímání, poznávání, myšlení, cítění a jednání (Mezirow, 1990a).

Obrázek 5 **Reflektivita** (Mezirow, 1990a: 7)



Reflektivní jednání je chápáno jako jednání založené na kritickém hodnocení našich domněnek. Toto jednání může být promyšlené [*thoughtful action*], tzn., že na základě dříve naučeného zvažujeme nejlepší způsob jak jednat (promyšlené jednání může být reflexivní, ale není to totéž, jak je vidět z obrázku 5), nebo reflektivní retroaktivně, ex post facto, které se vrací k předešlému učení, a to jak jeho instrumentální, tak komunikativní dimenzi. Reflexe je víc než pouhé uvědomění si toho, co jsme zažili, reflexe zahrnuje jak uvědomění si, tak kritické posouzení. K reflexi se uchylujeme pouze v případě, že se nejsme schopni porozumět nové zkušenosti, když prověřujeme již naučené, abychom určili, proč naše strategie a postup řešení problému nefunguje. Reflektivní učení může být jak konfirmativní, tak transformativní – to pokud zjistíme, že to, z čeho vycházíme, je neopodstatněné. V případě, že se zaměřuje na obsah nebo proces, dochází ke změně významových schémat, pokud na premisy, pak dochází k perspektivní transformaci. Ačkoliv rozhodně ne všechno učení se v dospělosti je reflektivní a transformativní, je právě toto učení Mezirowem považováno za základní cíl vzdělávání dospělých (Mezirow, 1990a, Mezirow, 1991b).

S promyšleným jednáním je spojena kreativní *aktivní interpretace*, s reflektivním jednáním pak *reflektivní interpretace*, proces napravování deformací v našem uvažování a postojích (Mezirow, 1990a).

Tyto *deformované předpoklady* [*distorted assumptions*] si osvojujeme v průběhu formativního učení, tedy v procesu nereflektivní osobní nebo kulturní asimilace. Tyto deformované předpoklady nás pak vedou k tomu, že vidíme realitu způsobem, který blokuje náš rozvoj. Každá významová perspektiva obsahuje soubor takovýchto předpokladů, které mohou být v dospělosti disfunkční. Tyto deformace mohou být trojího typu: (a) *epistemické* (deformace v epistemické významové perspektivě), které se týkají způsobu, jakým poznáváme a jak pracujeme s vědomostmi; (b) *sociolinguvistické* (deformace v sociolinguvistické významové perspektivě), které se týkají společnosti (zejména kulturních kódů, norem, rolí, kulturního a socioekonomického zázemí člověka) a jazyka a (c) *psychologické* (deformace v psychologické významové perspektivě), které se týkají našeho sebe-pojetí (psychologického typu, proměnných osobnosti, sebehodnocení).

3.4 Učení (se)

Učení (se) je v teorii transformativního učení chápáno jako „*proces konstruování a přivlastňování si nových nebo revidovaných interpretací významu zkušenosti člověka jako průvodce jednání*“ (Mezirow, 1990c: x). Jinými slovy je učení „*užívání významu, který jsme již vytvořili jako vodítka k tomu, jak myslíme, jednáme nebo se cítíme s ohledem na to, co právě zažíváme*“ (Mezirow, 1991b: 11).

Učení můžeme tedy chápat jako proces, v němž používáme předchozí interpretaci k tomu, abychom zkonstruovali novou nebo revidovanou interpretaci významu nové zkušenosti, aby se stala vodítkem pro naše budoucí jednání, tedy rozhodování, revidování úhlu pohledu, změny postojů nebo vytváření změn v chování. Jednání není v teorii transformativního učení chápáno pouze jako chování, důsledek nějaké příčiny, ale spíše jako praxe, kreativní implementace určitého záměru (Mezirow, 2000, Mezirow, 1991b).

Velmi důležité jsou při učení dva procesy – proces *zapamatování* [*remembering*], díky němuž si uchováváme „staré“ interpretace, a proces *myšlení* [*thinking*]. Myšlení a učení jsou v teorii transformativního učení termíny překrývající se. Naše interpretace mohou být výsledkem jednak záměrného myšlení, častěji však zahrnují také kulturně asimilované nebo „tacitní“ učení. Učení vyžaduje užití procesů myšlení k vytváření nebo revidování interpretace v novém kontextu aplikací znalostí, které

jsou výsledkem předchozího myšlení a/nebo předchozího tacitního učení, abychom mohli konstruovat význam toho nového, s čím se setkáváme (Mezirow, 1991b).

Učení je pak chápáno jako aktivita vyplývající ze sociální interakce, která má určitý cíl, děj a podmínky, v nichž je toto jednání uskutečňováno. Abychom učení mohli popsat a porozumět mu, musíme si uvědomit nejen to, ale musíme také analyzovat jeho základy, rozvoj a důsledky a brát v úvahu, že vždy obsahuje pět vzájemně se ovlivňujících souvislostí:

1. referenční rámec nebo *významovou perspektivu*, v níž je učení (se) zasazeno;
2. *podmínky komunikace*: ovládání jazyka, kódy, které vymezují kategorie, pojmy a nálepky a způsoby, jimiž jsou ověřována problematická tvrzení;
3. *linie jednání*, základní rámce, v nichž se učení odehrává;
4. *sebe-pojetí*, self-image, jaký má učící se sám o sobě;
5. *situaci, vnější okolnosti* interpretace (Mezirow, 1991b).

Mnohé z toho, co se učíme, zahrnuje vytváření nových interpretací, které nám umožňují propracovávat, dále diferencovat a posilovat naše zavedené referenční rámce nebo vytvářet nové. Mnohem zásadnějším procesem v učení se dospělých je ale podle Mezirowa spíše proces reflektování předchozího učení, abychom určili, zda to, co jsme se naučili, je oprávněné i v současných podmínkách (Mezirow, 1990a).

Mezirow, v návaznosti na Habermase, rozlišuje *učení instrumentální [instrumental learning]* a *komunikativní [communicative learning]**. Jsou to dva vzájemně se ovlivňující typy tzv. intencionálního, záměrného učení [*intentional learning*]. Každý z nich má svůj vlastní účel, logiku, způsob ověřování tvrzení, je založen na odlišných vzdělávacích potřebách a je v něm potřeba uplatnit odlišný přístup vzdělavatele – *facilitátora* učení, zároveň ale platí, že většina toho, co se učíme, zahrnuje oba typy, tedy obsahuje jak instrumentální, tak komunikativní aspekty (Mezirow, 1991b).

Instrumentálního učení se „dopouštíme“ při řešení problémů zaměřeného na řešení úloh, tedy když se učíme, jak něco dělat. Toto učení je zaměřené na ovládnutí a manipulaci s prostředím a jinými lidmi a jeho výsledky mohou být empiricky doká-

* Mezirow původně (Mezirow, 1985b) rozlišoval v souladu s Habermasem tři oblasti učení: instrumentální, komunikativní a emancipační, v souvislosti s kritikou Collardové a Lawa (viz subkapitulu 2.2) ovšem revidoval svoje názory a emancipační učení od roku 1989 již nechápe jako samostatnou oblast, ale spíše jako dimenzi aplikovatelnou jak v instrumentálním, tak komunikativním učení.

zány. Změny, které jsou výsledkem tohoto učení, je možné změřit ve smyslu produktivity, výkonu nebo chování. V zásadě se jedná o metodu řešení problému a hypoteticko-deduktivní přístup, který známe z přírodních věd, tzn., že testováním hypotéz můžeme zjistit, která příčina způsobuje určitý efekt, výsledek (Mezirow, 1990a).

Učení ale neznamena vždy jen učení se, jak něco dělat. Dokonce důležitější je v učení dospělých porozumět významu toho, co lidé sdělují, tedy *učení komunikativní*. Toto učení se zaměřuje spíše na dosažení shody než na uplatnění efektivnější kontroly nad prostředím, jako je tomu při učení instrumentálním. Učící se se pokouší porozumět, co je míněno jiným člověkem prostřednictvím řeči, textu, divadelní hry, malířství nebo tance, není založené na testování hypotéz, ale na hledání, často intuitivním, hlavních myšlenek a metafor, prostřednictvím nichž může neznámé „zapadnout“ do významové perspektivy tak, aby bylo možné interpretovat je v kontextu. (Mezirow, 1990a, Mezirow, 1991b).

Takže zatímco v instrumentálním učení jsou výsledky přístupné empirickému dokazování resp. prověřování, validace neboli uznání platnosti problematického názoru či mínění v komunikativním učení zahrnuje vytváření úsudku s ohledem na situaci a její podmínky. Abychom porozuměli významu věty nebo jakékoliv vyjádřené myšlenky, musíme porozumět tomu, za jakých podmínek je pravdivá (ve shodě s tím, co je) nebo platná. Abychom stanovili validitu tvrzení, můžeme se obrátit k autoritě, tradici nebo moci, nebo se můžeme obrátit k rozhodnutí tzv. *racionálního diskursu*, zvláštěního užití dialogu věnovanému hledání společného porozumění a hodnocení oprávnění interpretace nebo názoru (Mezirow, 1990a, Mezirow, 2000).

Diskurs je proces, v němž aktivně hovoříme s jinými pro lepší porozumění významu zkušenosti. Může zahrnovat jak interakci uvnitř skupiny, tak mezi dvěma osobami z odlišných skupin. Oproti běžnému dialogu jsou v *racionálním diskursu* principy vytvořeny tak, aby byly lingvisticky explicitní. Diskurs je tedy nezávislejší na kontextu a ne tak úzce spojený s místními společenskými strukturami, vztahy nebo situacemi. Příkladem takového racionálního diskursu je třeba soudní proces, univerzitní seminář, vědecké zkoumání, psychoterapie apod. nebo alespoň jejich ideální formy. K diskursu se uchylujeme tehdy, když máme důvod zpochybňovat srozumitelnost, pravdivost, přiměřenost (ve vztahu k normám) nebo autenticitu (ve vztahu k (po)citům) to-

ho, co je tvrzeno, nebo zpochybňovat důvěryhodnost osoby činící prohlášení. Pokud se tak stane, další dialog se stává nemožným, dokud tyto pochybnosti nejsou vyřešeny.

Pro realizaci racionálního diskursu Mezirow stanovil tyto podmínky týkající se jeho účastníků. Ti by měli (a) mít správné a kompletní informace, (b) být osvobozeni od nátlaku a sebe-klamu, (c) být schopni objektivně zvážit důkazy a vyhodnotit argumenty, (d) být otevřeni alternativním perspektivám, (e) být schopni stát se kriticky reflektivními, (f) mít rovnou příležitost účasti a (g) být schopni akceptovat objektivní a racionální konsenzus jako legitimní test validity. Účast na racionálním diskursu za těchto ideálních podmínek pomůže dospělým stát se kriticky reflektivními významových perspektiv a dospět k rozvinutějším významovým perspektivám. Pokud racionální diskurs selže, obracíme se k jiným formám autority – nejčastěji k politickým, právním či náboženským systémům. Takto stanovené optimální podmínky racionálního diskursu jsou pro Mezirowa zároveň i ideálními podmínkami pro efektivní učení se a vzdělávání dospělých. Jsou to ovšem podmínky ideální a v praxi nejsou nikdy zcela naplněny (Mezirow, 1991b, Mezirow, 2000).

Emancipační učení [emancipatory learning] / emancipace [emancipation] není samostatnou doménou, je to transformační proces, který se týká jak v instrumentálního, tak komunikativního učení (Mezirow, 2000).

Reflektivní učení [reflective learning], znamená reflexi, přehodnocování předpokladů a premis, které mohou přeměňovat, transformovat významová schémata a perspektivy. Pokud zjistíme, že tyto předpoklady nebo premisy jsou zdeformované, neautentické nebo jinak chybné, stává se z reflektivního učení učení transformativní (Mezirow, 1991b).

Učení se dospělých (v instrumentální i komunikativní dimenzi) má v teorii transformativního učení čtyři formy. První z nich je *učení se prostřednictvím významových schémat* (1991b) či *propracovávání existujících referenčních rámců* (2000), tedy učení se, jak dále diferencovat a rozvíjet již získaná významová schémata / referenční rámce, která jsme brali za samozřejmá, nebo učení se v rámci struktury našich získaných referenčních rámců. Jinými slovy tato forma učení zahrnuje navyklé a stereotypní odpovědi na informace získávané prostřednictvím preexistujících, známých kategorií

významu. Druhou formou učení je *učení se novým významovým schématům* (1991b) / *učení se novým referenčním rámcům* (2000), tedy vytváření nových významů, které jsou konzistentní a kompatibilní s existujícími významovými perspektivami / referenčními rámci, aby je doplnily rozšířením jejich rozsahu. V této formě učení se naše významová perspektiva zásadně nemění, ačkoliv je rozšiřována; je spíše posilována než negována. Učení se novým významovým schématům se obvykle děje v rámci procesu socializace, kde často hraje velmi významnou roli identifikace s druhými. Třetí formou učení je *učení se prostřednictvím transformace významových schémat* (1991b) / *transformace úhlu pohledu* (2000), tedy učení se, které zahrnuje reflektování předpokladů, kdy zjistíme, že se určité naše úhly pohledu nebo názory staly disfunkčními a my tak zažíváme vzrůstající pocit neadekvátnosti našich starých způsobů chápání a porozumění významu. Takováto transformace významových schémat prostřednictvím reflexe se v podstatě děje každým dnem a může vést, ne ovšem tak často, až k transformaci významové perspektivy. Čtvrtou formou učení je *učení se prostřednictvím perspektivní transformace* (1991b) / *transformace navyklého způsobu uvažování* (2000), tedy učení se, v němž se stáváme vědomými si, prostřednictvím reflexe a kritiky, určitých předpokladů, na nichž je založena deformovaná nebo nekompletní významová perspektiva, a transformujeme tuto perspektivu prostřednictvím reorganizace významu. Je to nejdůležitější druh emancipačního učení. Toto učení začíná ve chvíli, kdy se setkáme se zkušeností, často v emocionálně nabitě situaci, která nezapadá do našich očekávání, nebo se setkáme s anomálií, kterou nemůžeme dát do souvislosti buď s existujícími významovými schématy, nebo s učním se novým schématům. K objasnění dojde pouze prostřednictvím redefinice problému kritickým zhodnocením předpokladů, které jsou v základu našeho současného problematického významového schématu (či schémat). Takováto náhlá transformace je často spojena s určitou životní krizí, které nás podněcuje k redefinování starých způsobů chápání (Mezirow, 1991b, Mezirow, 2000).

Ve všech čtyřech popsaných formách učení je ústřední *řešení problémů*. To začíná pochybnými nebo problematickým významovým schématem, pokračuje „skenováním“ – zkoumáním, analyzováním, vzpomínáním, představováním si. Skenování vede k navrhovanému, konstruovanému vhledu a vytvoření nové interpretace, kterou si zapamatujeme a využíváme ji jako vodítka pro naše rozhodování nebo jednání. To je učení. Interpretace může vést k reflektivní změně v našem původním významovém

schématu, jeho rozvinutí, nahrazení nebo transformaci. Pokud nová interpretace úspěšně odmítne celou významovou perspektivu, může vést k perspektivní transformaci. Každá fáze řešení problému je ovlivněna našimi významovými perspektivami (Mezirow, 1991b).

Učení je tedy podle Mezirowa dialektický proces interpretace, v níž se dostáváme do interakce s objekty a událostmi, vedeni starým souborem očekávání. Normálně, když se něco učíme, přisuzujeme starý význam nové zkušenosti. Když se tedy setkáme s něčím novým, čemu nerozumíme, naše očekávání z předchozího učení nám slouží jako základ pro vytváření interpretace. V *učení transformativním* (viz subkapitulu 3.5) ale reinterpreтуjeme starou zkušenost (nebo novou) na základě nového souboru očekávání, a tak dáváme nový význam a perspektivu staré zkušenosti (Mezirow, 1991b).

3.5 Transformativní učení

Transformativní učení je podle Mezirowa nejvýznamnějším vývojovým úkolem dospělosti (Mezirow, 1990c), je to „proces, jímž transformujeme problematické referenční rámce (navyké způsoby očekávání, významové perspektivy) – soubory domněnek a očekávání – abychom je učinili obecnějšími, kritičtějšími, otevřenějšími, reflektivnějšími a emočně přístupnějšími změně“ (Mezirow, 2008: 26). U takových (takto změněných) rámců je totiž pravděpodobnější, že budou vyvolávat názory a přesvědčení, které se budou ukazovat pravdivějšími nebo oprávněnějšími pro řízení našeho jednání (Mezirow, 2008).

Transformativní učení tedy není doplňkem vzdělávání dospělých, ale jeho základem – jeho cílem je pomoci dospělému člověku stát se autonomnějším prostřednictvím učení se uvědomění si svých vlastních hodnot, významů a záměrů, nikoliv nekriticky se řídit a jednat podle hodnot, významů a záměrů jiných lidí. Učící se si musí osvojit určité dovednosti pro transformativní učení (Mezirow, 1997).

V zásadě existují, jak již bylo uvedeno výše, dvě dimenze transformativního učení. První z nich je *transformace významových schémat*, k níž dochází, pokud hodnotíme naše předpoklady ohledně *obsahu* nebo *procesu* řešení problému a zjistíme, že jsou neopodstatněné. Pak vytváříme nové nebo transformujeme původní předpoklady a tedy i naše interpretace zkušenosti. Je to každodenní reflektivní učení. Druhou di-

menzí transformativního učení je *transformace významových perspektiv*, kdy přehodnocujeme základní *premisy*, které jsme brali za samozřejmé a zjistíme, že jsou neopodstatněné (viz subkapitolu 3.6). Transformativní učení se může nastat jak v dimenzi instrumentální, tak v komunikativní (Mezirow, 1991b).

Transformativní učení se může odehrávat v učebnách, na speciálních workshopech, neformálních skupinových setkáních, při konzultačních sezeních i na pracovišti (Mezirow, 1990a).

3.6 Perspektivní transformace

Perspektivní transformace je ústředním procesem rozvoje v dospělosti [*development in adulthood*]. Je to „*proces, v němž se stáváme kriticky si vědomými toho, jak a proč naše předpoklady omezují způsob, jak vnímáme, chápeme a cítíme (se) ve vztahu ke světu; měníme tyto struktury navyklých očekávání tak, aby nám umožnily obecnější, kritičtější a integrovanější perspektivu a vybíráme nebo jiným způsobem jednáme podle tohoto nového chápání*“ (Mezirow, 1991b: 167).

K perspektivní transformaci může dojít (a) buď díky narůstání počtu transformovaných významových schémat, které jsou výsledkem sledů dilemat, nebo (b) jako odpověď na zvnějšku vyvolané převratné dilema jako je smrt, nemoc, odloučení nebo rozvod, odchod dětí z domova, povýšení, neúspěch při důležité zkoušce nebo odchod do důchodu. Toto matoucí dilema ale může být (jako zvláštní případ b) vyvoláno překvapivou diskusí, knihou, básní nebo obrazem nebo například snahou porozumět jiné kultuře, jejíž zvyky jsou odlišné od zvyků kultury vlastní. Tento proces, proces transformace perspektivy je bolestivý, často totiž vede ke zpochybnění našich osobních hodnot a ohrožení vědomí sebe sama (Mezirow, 1991b).

Perspektivní transformace probíhá v zásadě v deseti fázích (ne ovšem neměnných, jako je to např. u stadií vývoje):

1. Matoucí dilema.
2. Podstoupení sebeanalýzy pocitů strachu, hněvu, viny nebo studu.
3. Kritické uvědomění si epistemických, sociokulturních či psychických předpokladů.
4. Zjištění, zda nespokojenost a proces transformace jsou sdílené a zda ostatní již procházeli podobnou změnou.

5. Zkoumání podmínek pro nové role, vztahy a aktivity.
6. Plánování dalšího způsobu jednání.
7. Získávání znalostí a dovedností pro implementaci plánů.
8. Provizorní zkoušení nových rolí a vyhodnocování zpětné vazby.
9. Vytváření kompetencí a sebejistoty v nových rolích a vztazích.
10. Obnovení života na základě podmínek předepisovaných novou perspektivou (Mezirow, 1991b, Mezirow, 2000).

Perspektivní transformace ale nemusí být záležitostí pouze jedince, může k ní dojít i u skupin lidí, a prostřednictvím sociálních hnutí.

3.7 Vzdělavatel dospělých

Rolí vzdělavatele dospělých je v teorii transformativního učení usnadňovat transformativní učení. Jeho úkolem je především (a) musí pomoci učícím uvědomit si a podrobit kritice své vlastní předpoklady a předpoklady ostatních; (b) pomoci učícím se posunout se od pouhého uvědomění si toho, *co zažívají*, k uvědomění si *podmínek* toho, *co zažívají (jak vnímají, myslí, hodnotí, jednají – reflexe procesu) a důvodů, proč to, co prožívají, prožívají právě takto a na základě toho jednají*; (c) nastavit ideální podmínky pro učení, které jsou stejné jako podmínky pro účast v racionálním diskursu. Jinými slovy úkolem vzdělavatele dospělých je „pomáhat dospělým vytvářet, propracovávat a transformovat jejich významová schémata prostřednictvím reflexe *obsahu, procesu, jakým se učili a jejich předpokladů* ... vzdělavatel musí aktivně podněcovat reflektivní diskurs, prostřednictvím něhož mohou učící se prověřovat oprávněnost svých významových schémat a perspektiv (Mezirow, 1991b: 201).

Vzdělavatel tedy funguje spíše jako *mentor, facilitátor a podněcovatel* než jako odborník na daný předmět. Vztah mezi vzdělavatelem a učícím se v transformativním učení „*je jako vztah mentora pokoušejícího se pomoci příteli rozhodnout se, jak si poradit s důležitým životním problémem, který tento přítel ještě nemusí jasně identifikovat jako zdroj jeho dilema. Vzdělavatel pomáhá učícímu se zaměřit se a prověřit předpoklady – epistemologické, sociální a psychologické – které tvoří základ názorů, (po)citů a jednání; zhodnotit důsledky těchto předpokladů; identifikovat a prozkoumat alternativní soubory předpokladů a ověřit platnost předpokladů, prostřednictvím efektivní participace v reflektivním dialogu. Kvalifikovaní vzdělavatelé dospělých mají*

tuto základní funkci k rolím, které hrají jako odborníci na určitý obsah, facilitátoři skupinových procesů, akademičtí poradci, trenéři, sociální pracovníci, sociální aktivisté a administrátoři vzdělávacích programů“ (Mezirow, 1991b: 224).

Jako nejefektivnější metody k naplnění těchto cílů vzdělávání dospělých Mezirow doporučuje metodu diskuse v malých skupinách, ale také skupinové projekty, hraní rolí, případové studie a simulace (Mezirow, 1997, Mezirow, 1991b).

3.8 Shrnutí

V průběhu našeho života si (prostřednictvím záměrného i nezáměrného **formativního učení**) osvojujeme určitý způsob vidění světa – **významovou perspektivu**, která nám slouží jako **referenční rámec**, tedy určuje způsob, jak interpretujeme své **zkušenosti**, tzn., jaký **význam** jim dáváme. Tyto interpretace, založené na významových perspektivách, vytváříme, konstruujeme, v procesu percepce, tedy vnímání bez užití jazyka, i kognice, kdy výslednou percepci objektivizujeme prostřednictvím řeči, **jazyka**.

Význam vytváříme ve dvou dimenzích, prostřednictvím neuvědomovaných, navyklých **významových schémat** a z nich složených **významových perspektiv**, souborů domněnek o světě, o tom, jak poznáváme a pracujeme se znalostmi (*epistemické perspektivy*), o jiných lidech, o společnosti a jazyku (*sociolingvistické perspektivy*) a o sobě, svém sebe-pojetí (*psychologické perspektivy*). Významové perspektivy nám slouží jako „filtr“ našeho vnímání, poznávání a cítění, určují, co je a co není „hodno naší pozornosti“. Zkušenost, která do významové perspektivy „zapadá“, přijímáme, asimilujeme a tím svoji významovou perspektivu posilujeme, tu, která do ní „nezapadá“, odmítáme jako nesmysl, anomálii a blokuje ji.

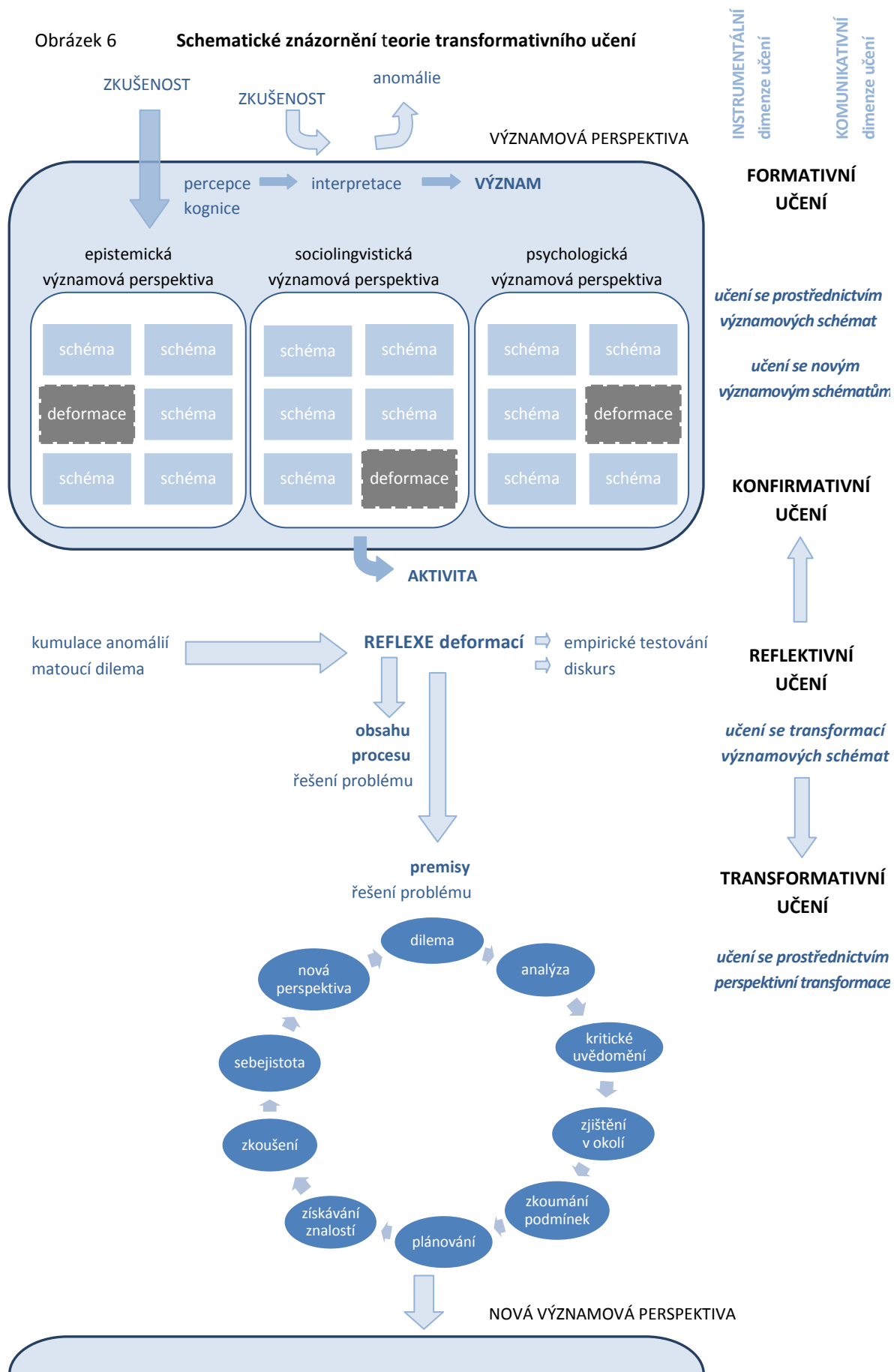
Takto, tedy tím, že používáme starou interpretaci a význam pro interpretaci nové zkušenosti a vytvoření nového významu, se **učíme** (propracováváme existující referenční rámce a učíme se novým referenčním rámcům). Toto učení, chápané jako proces řešení problémů, může nabývat dvou podob. Pokud se zaměřuje na manipulaci se světem, kdy se učíme něco dělat na základě vztahu příčina-efekt, mluvíme o **učení instrumentálním**, pokud se ale zaměřuje na porozumění ostatním lidem, které je v dospělosti mnohem důležitější, pak se jedná o **učení komunikativní**. Ačkoliv většina našeho učení zahrnuje oba typy, jejich logika je odlišná.

Významové perspektivy jsou založeny na naší minulé, nekriticky přijaté zkušenosti, a proto jsou plné **deformovaných předpokladů**, distorzí, které se mohou vyskytnout v dimenzi epistemické, sociolingvistické i psychologické, a které způsobují, že tyto významové perspektivy jsou omezené a deformované a nutí nás žít v jakémisi neuvědomovaném sebeklamu. To nám v podstatě nevádí, protože nám to usnadňuje život, ovšem pouze do chvíle, kdy v našem životě dojde k nějaké velké změně, krizi, tzv. **matoucím dilematu**, které nás donutí **reflektovat**, tedy kriticky přehodnocovat ty předpoklady, které jsme dříve nekriticky přijali a považovali za samozřejmé a vede nás k **reflektivnímu učení**. Pokud se tak stane v dimenzi instrumentálního učení, které je založeno na hypoteticko-deduktivním přístupu přírodních věd, ověřujeme validitu tvrzení empirickým testováním, pokud v dimenzi učení komunikativního, které je založené na modelu věd hermeneutických, pak můžeme platnosti tvrzení testovat tak, že se obrátíme buď k autoritě, tradici či moci, nebo k **diskursu**, v němž za určitých podmínek aktivně hovoříme s jinými lidmi s cílem lépe porozumět významu zkušenosti.

Pokud tyto reflektované předpoklady vyhodnotíme jako neadekvátní a neplatné, dochází k **učení transformativnímu**, jehož výsledkem je buď nové významové schéma (v případě, že reflektujeme *obsah* nebo *proces* řešení daného problému) nebo nová významová perspektiva (v případě, že reflektujeme *premisu* řešení problému). V tomto třetím případě mluvíme o **kritické reflektivě**. Nová významová perspektiva je obecnější, propustnější (otevřenější) a ucelenější než předešlá a je tedy pravděpodobnější, že bude vyvolávat názory a přesvědčení, které se budou ukazovat pravdivějšími nebo oprávněnějšími pro řízení našeho jednání. Ke změně významové perspektivy ale vede ještě jedna cesta. Může k ní totiž dojít i tehdy, pokud počet anomálií, které nezapadají do naší významové perspektivy, překročí určitou únosnou hranici. Tento způsob je postupný, pomalejší, ale má stejný výsledek.

Protože transformativní učení je nejvýznamnějším vývojovým úkolem dospělosti, je úkolem **vzdělavatele dospělých** je usnadňovat, facilitovat, a to tím, že pomůže učícím se uvědomit si a podrobit kritice své vlastní předpoklady a předpoklady ostatních, posunout se od pouhého uvědomění si toho, *co* zažívají, k uvědomění si *podmínek* toho, *co* zažívají a *důvodů*, *proč* to prožívají právě takto a na základě toho jednají a nastavit ideální podmínky pro učení, které jsou stejné jako podmínky pro účast v diskursu, tedy pomáhat dospělým vytvářet, propracovávat a transformovat jejich významová schémata.

Obrázek 6 Schematické znázornění teorie transformativního učení



Závěr

Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa je již po téměř tři desetiletí jednou z nejnvlivnějších teorií vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických. Cílem této práce je **představení, konceptualizace a systematizace této teorie**, a to prostřednictvím přestavení tří vzájemně provázaných a úzce souvisejících oblastí (kapitol této práce), které měly na vznik, vývoj a současnou podobu teorie zásadní vliv.

V první kapitole této práce je tedy představen širší kontext Mezirowovy teorie. Klíčové byly především podmínky, které vznik teorie umožnily. Na prvním místě to byla doba jejího vzniku, tedy druhá polovina 20. století, která díky poválečnému vývoji (tzv. studené válce, obrovským finančním prostředkům vkládaným do vzdělávání, změně společenských podmínek, norem a hodnot směrem k emancipaci žen a minorit atd.) umožnila podporu rozvoje teorie i praxe vzdělávání dospělých. Nesporný vliv na teorii transformativního učení měl také vývoj vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických a s ním související ideové zdroje teorie. Velký vliv měla zejména tradice pragmatismu, která se v americkém vzdělávání projevuje prakticky od prvního trvalého osídlení Evropany a která v první polovině 20. století vyústila v tzv. progresivní a humanistický přístup ke vzdělávání, a téměř stejně dlouhá tradice emancipačního vzdělávání, která vedla ke vzniku tzv. kritického přístupu ke vzdělávání. Zástupci obou těchto přístupů patří mezi hlavní inspirační zdroje teorie transformativního učení.

Druhá kapitola se věnuje již přímo teorii transformativního učení, a to z hlediska diachronního, vývojového. Během třiceti let jejího vývoje Mezirow svoji induktivně vytvořenou teorii postupně doplňoval o teoretické ukotvení a na základě kritiky i vlastního teoretického zkoumání postupně revidoval. K první významné revizi došlo na počátku devadesátých let, kdy Mezirow vydal svoji (jedinou) monografii *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991), ke druhé, méně výrazné, pak v roce 2000 v textu *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory*.

Třetí kapitola představuje teorii transformativního učení z hlediska synchronního, tedy v té podobě, v jaké se stabilizovala po roce 1991. Zaměřuje se především na vysvětlení základních pojmů a souvislostí, které jsou pak graficky znázorněny ve schématu na straně 108.

Na základě této konceptualizace a systematizace teorie transformativního učení Jacka Mezirowa lze konstatovat, že jeho teorie by v mnohém mohla být inspirací i pro českou andragogiku, což můžeme demonstrovat na příkladu vymezení předmětu andragogiky. Úmyslně jsem vybrala taková vymezení, v nichž jsou tyto souvislosti „nasnadě“, i když určité části teorie transformativního učení lze implementovat i do pojetí dalších. Mým záměrem tu není operacionalizovat pojetí české andragogiky či jejího předmětu, ani uvádět vyčerpávající výčet možných aplikačních oblastí teorie transformativního učení v teorii, praxi a/nebo studijním oboru andragogiky, neboť to je úkol, který značně přesahuje téma i cíl této práce. Mým záměrem je pouze ukázat, že teorie transformativního učení má pro teorii (a v důsledku i pro její praxi a studijní obor) andragogiky možný inspirační potenciál.

Jak uvádí Bartoňková (2004), pojetí předmětu andragogiky se odvíjí od jejího konkrétního vymezení, tedy od toho, zda ji chápeme v užším či v širším slova smyslu. Pokud jde o andragogiku v užším slova smyslu, pak jejím předmětem je **celoživotní vzdělávání a učení se dospělých v celé jeho šíři** (Beneš, cit. dle: Bartoňková, 2004), tedy v podstatě „*adult education*“, v jehož rámci Mezirow svoji teorii vytvářel a formuloval svá doporučení. Tato doporučení tedy můžeme považovat za přímou inspiraci pro andragogiku jako vědu (a následně praxi a studijní obor) o celoživotním vzdělávání a učení se dospělých v celé jeho šíři:

- cíl vzdělávání: perspektivní transformace (transformativní učení);
- účastníci vzdělávání: dospělí lidé schopní reflexe (a v této schopnosti vzdělavatelem podporovaní);
- obsah vzdělávání: znalosti a dovednosti potřebné k manipulaci s prostředím (instrumentální učení) a znalosti a dovednosti potřebné k porozumění si s jinými lidmi (komunikativní učení);
- metody vzdělávání: v instrumentální doméně přednášky, cvičení, apod., v komunikativní doméně diskuse;
- vzdělavatel dospělých: facilitátor, usnadňovatel učení, iniciátor perspektivní transformace.

Jde tedy o záměrné navozování situací, tzv. matoucích dilemat (např. v diskusi), která vedou učícího se k tomu, že si uvědomí své deformované významové perspektivy, a facilitace následné perspektivní transformace s cílem umožnit člověku sebe-aktualizaci.

Pokud jde o andragogiku v širším slova smyslu, pak jsem z Šimkových (cit dle: Bartoňková, 2004) čtyř základních pojetí předmětu andragogiky zvolila „psychologizující“ vymezení předmětu andragogiky jako **orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy či při jejím problémovém průběhu:**

- kumulace anomálií či matoucí dilema jako kritický uzel životní dráhy;
- vzdělavatel jako poradce, ten, kdo pomůže s „orientací“, tedy facilitátor perspektivní transformace.

V tomto případě jde spíše o poradenství ve chvíli, kdy člověk více či méně nedobrovolně či nechtěně podstupuje nějakou životní krizi (matoucí dilema), což pro něj představuje určitý problém. Pak nejde o „vyvolání“ perspektivní transformace, ale její usnadnění. Výsledek ovšem může být stejný jako v předchozím případě.

U obou pojetí jsou zde naznačeny pouze nejzákladnější body, jejichž rozpracování by mohlo být námětem jiné práce. Cílem zde bylo pouze ukázat, že teorie transformativního učení, jejíž představení, konceptualizaci a systematizaci jsem v rámci naplnění cíle této práce provedla, může být dále v rámci andragogiky rozpracována.

Citovaná literatura

BALON, J. Teorie komunikativního jednání Jürgena Habermase. In Šubrt J. a kol. *Soudobá sociologie II: Teorie sociálního jednání a sociální struktury*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1413-7.

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

BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press, 2000. ISBN 0-226-03906-4.

BELL, D. *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-84-2.

BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eruolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-542-6.

BERGER, P. L. – LUCKAMANN, T. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-8595-9-46-1.

BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BOYD, R. D. *Personal Transformation in Small Groups: A Jungian Perspective*. London: Routledge, 1991. ISBN 0-415-04363-8.

BROOKFIELD, S. The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*. 1984, Vol. 34, no. 4, pp. 185–196.

BROOKFIELD, S. Eduard Lindeman. In Jarvis, P. (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001. ISBN 0-7494-3408-2.

BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965.

CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů. Třetí svazek: dvacáté století*. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7.

CLARK, M. C. – WILSON, A. L. Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning. *Adult Education Quarterly*. 1991, Vol. 41, No 2, pp. 75–91.

COLLARD, S. – LAW, M. The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*. 1989, Vol. 39, No. 2, pp. 99–107.

CRANTON, P. – ROY, M. When the Bottom Falls Out of the Bucket: Toward A Holistic Perspective on Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*. 2003, Vol. 1, No. 2, pp. 86–98.

CRANTON, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. ISBN 0-7879-0017-6.

CRONK, G. *George Herbert Mead*. [Online] [Cit. 2010-6-20]. Dostupné z <http://www.iep.utm.edu/mead>.

CROSS-DURRANT, A. John Dewey and Lifelong Education. In Jarvis, P. (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001. ISBN 0-7494-3408-2.

CUNNINGHAM, P. M. The Social Dimension of Transformative Learning. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 1998, Vol. 7, pp. 15–28.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DAVENPORT, J. – DAVENPORT, J. A. A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate. *Adult Education Quarterly*. 1985, Vol. 35, No. 3, pp. 152–159.

DIRKX, J. M. Nurturing Soul in Adult Learning. In Cranton, P. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. ISBN 0-7879-9841-9.

DIRKX, J. M. Knowing the Self Through Fantasy: Toward Mytho-poetic View of Transformative Learning. In Kimmel J. C. (ed.) *39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. San Antonio, Texas: University of the Incarnate Word, 1998. ISSN 1098-8246.

DIRKX, J. M. Transformative Learning and the Journey of Individuation. *Eric Digest*. 2000, No. 223.

DIRKX, J. M. The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001, No. 89, pp. 63–72.

EVANS, D. R. Popular Education and Conscientization. In Tuijnman, A. C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996. ISBN 0-08-042305-1.

FENSTERMACHER, G. D. – SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

- FRIEDAN, B. Ženská mystika. In Oates-Indruchová, L. (ed.). *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Praha: SLON, 1998. ISBN 80-85850-67-2.
- GARDNER, H. Jerome S. Bruner. In Palmer, J. A. (ed.). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. Oxon: Routledge, 2005. ISBN 0-415-22409-8.
- GOULD, R. L. *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. New York: Simon and Schuster, 1978. ISBN 0-671-22521-9.
- GRIFFITH, W. S. Cyril O. Houle. In Jarvis, P. (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001. ISBN 0-7494-3408-2.
- HART, M. Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education. *Adult Education Quarterly*. 1990, Vol. 40, No. 3, pp. 125–138.
- HARTL, P. *Kompedium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HASAN, A. Lifelong learning. In Tuijnman, A. C (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996. ISBN 0-08-042305-1.
- HAWKINS, P. A centennial tribute to Gregory Bateson 1904–1980 and his influence on the fields of organizational development and action research. *Action Research*. 2004. Vol. 2, No. 4, pp. 409–423.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HEJNÝ, M. – Kuřina, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy ke vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORVÁTH, M. Herbert Blumer: Symbolický interakcionismus – teoretické a metodologické vymezení. In Šubr J. a kol. *Soudobá sociologie II: Teorie sociálního jednání a sociální struktury*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1413-7.
- HUBÍK, S. *Sociologie vědění: Základní koncepce a paradigmatata*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-58-3.
- ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- IMEL, S. Contextual Learning in Adult Education. *ERIC Digest. Practice Application*. 2000, No. 12.
- IMEL, S. Teaching Adults: Is It Different? Myths and Realities. *ERIC Digest*. 1995.
- IMEL, S. Transformative Learning in Adulthood. *ERIC Digest*. 1998, No. 200.

INGLIS, T. Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*. 1997, Vol. 48, No. 1, pp. 3–15.

JARVIS, P. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0-415-31492-5.

JARVIS, P. Malcolm S. Knowles. In Jarvis, P. (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001. ISBN 0-7494-3408-2.

JOHNSON, P. *Dějiny amerického národa*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0799-7.

KABELE, J. Sociální konstruktivismus. *Sociologický časopis*. 1996, Sv. XXXII, č. 3, s. 317–337.

KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KELLER, J. – TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.

KILGORE, D. W. Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001, No. 89, pp. 53–61.

KITCHENHAM, A. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*. 2008, Vol. 6, No. 2, pp. 104–123.

KNOWLES, M. S. Adult Learning. In Craig R. L. (ed.). *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill, 1996. ISBN 0-07-013359-X.

KNOWLES, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press, 1970. ISBN 0-80961-756-0.

KNOWLES, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood: Cambridge Adult Education, 1980. ISBN 0-695-81-472-9.

KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. ISBN 0-87589-621-9.

KOPECKÝ, M. *Filosofie výchovy*. Praha: MOWSHE, 2007. ISBN 978-80-239-9001-0.

KUBÁTOVÁ, H. Fenomenologická sociologie Alfreda Schutze. In *AUPO: Sociologica 2001*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0413-3.

KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-54-2.

LEIRMAN, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-168-4.

- LINDEMAN, E. C. *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, 1926.
- MATULČÍK, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print, 2004. ISBN 80-89142-02-8.
- MERRIAM, S. B. Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001, No. 89, pp. 3–13.
- MERRIAM, S. B. The Changing Landscape of Adult Learning Theory. *Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy and Practice*. 2003, No. 4, pp. 199–220.
- MERRIAM, S. B. The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*. 2004, Vol. 55, No.1, pp. 60–68.
- MERRIAM, S. B. – BROCKETT, R. G. *The Profession and Practice of Adult Education. An Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. ISBN 0-7879-0290-X.
- MEZIRROW, J. *The Literature of Liberal Adult Education 1945–1957*. 1960.
- MEZIRROW, J. – EPLEY, D. *Adult Education in Developing Countries*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1965.
- MEZIRROW, J. *Toward a Theory of Practice in Education With Particular Reference to the Education of Adults*. Minneapolis: AERC, 1969.
- MEZIRROW, J. Educating Adults in Family Planning. *World Education Issues*. 1972.
- MEZIRROW, J. – DARKENWALD, G. G. – KNOX, A. B. *Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education*. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A., 1975.
- MEZIRROW, J. Perspective Transformation. *Adult Education*. 1978, Vol. 28, No. 2, pp. 100–110.
- MEZIRROW, J. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*. 1981, Vol. 32, No. 1, pp. 3–24.
- MEZIRROW, J. Concept and Action in Adult Education. *Adult Education Quarterly*. 1985a, Vol. 35, No. 3, pp. 142–151.
- MEZIRROW, J. A Critical Theory of Self-Directed Learning. *New Directions for Continuing Education*. 1985b, No. 25, pp. 17–30.
- MEZIRROW, J. and ass. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990a. ISBN 1-55542-207-1.

- MEZIROW, J. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In Mezirow, J. and ass. (eds.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990b. ISBN 1-55542-207-1.
- MEZIROW, J. A Transformation Theory of Adult Learning. In Kleiber, P. – Tisdell, L. (ed.). *AERC Proceedings*. Athens, Georgia: AERC, 1990c.
- MEZIROW, J. Transformation Theory and Cultural Context: a Reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*. 1991a, Vol. 41, No. 3, pp. 188–192.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991b. ISBN 1-55542-339-6.
- MEZIROW, J. Beyond Freire and Habermas: Confusion a Response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*. 1996, Vol. 46, No. 4, pp. 237-239.
- MEZIROW, J. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1997, No. 74, pp. 5–12.
- MEZIROW, J. Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Mezirow, J. and ass (eds.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. ISBN 0-7879-4845-4.
- MEZIROW, J. Forum Comment on Sharan Merriam's "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory". *Adult Education Quarterly*. 2004, Vol. 55, No. 1, pp. 69–70.
- MEZIROW, J. An Overview on transformative learning. In Crowther, J. – Sutherland, P. (eds.). *Lifelong Learning: Concepts and contexts*. Oxon: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-44305-0.
- MORRISON, K. Jurgen Habermas. In Palmer, J. A. (ed.). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. Oxon: Routledge, 2005. ISBN 0-415-22409-8.
- NEWMAN, M. Response to Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*. 1994, Vol. 44, No. 4, pp. 233–235.
- PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6.
- PIETRYKOWSKI, B. Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*. 1996, Vol. 46, No. 2, pp. 82–97.
- PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-47-0871-X.

- PONGS, A. (ed.). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: nakladatelství ISV, 2000. ISBN 80-85866-59-5.
- PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.
- PRŮCHA, J. L. S. Vygotskij – průkopník interdisciplinárního přístupu v psychologické vědě. In Vygotskij, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- PUSEY, M. *Jürgen Habermas*. Chichester: Ellis Horwood Limited, 1987. ISBN 0-7458-0038-6.
- SCOTT, S. M. The Grieving Soul in the Transformation Process. In Cranton, P. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. ISBN 0-7879-9841-9.
- SHEEHY, N. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno: Barrister a Principal, 2005. ISBN 80-86598-82-9.
- SHEEHYOVÁ, G. *Průvodce dospělostí: šance a úskalí druhé poloviny života*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-185-1.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4.
- SMITH, W. A. E. L. Thorndike. In Jarvis, P. (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001. ISBN 0-7494-3408-2.
- STÓRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-500-4.
- STUBBLEFIELD, H. W. – KEANE, P. *Adult Education in the American Experience: From the Colonial Period to the Present*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. ISBN 0-7879-0025-7.
- SUGARMAN, L. *Life-Span Development: Frameworks, Accounts and Strategies*. New York: Taylor and Francis, 2001. ISBN 0-415-19264-1.
- SUTTON, P. J. Lifelong and Continuing Education. In Tuijnman, A. C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996. ISBN 0-08-042305-1.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠERÁK, M. – DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: ČZU, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠILHANOVÁ, J. Analýza rámců Ervinga Goffmana. In Šubrt J. a kol. *Soudobá sociologie II: Teorie sociálního jednání a sociální struktury*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1413-7.

ŠKODA, K. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1.

ŠMAUSOVÁ, G. Vybrané metodologické problémy v sociálních vědách: pozitivismus nebo hermeneutika? In Šimek, D. (ed.). *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0638-1.

TAKAYA, K. Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*. 2008, Vol. 39, No. 1, pp. 1–19.

TAYLOR, E. W. Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*. 1997, Vol. 48, No. 1, pp. 34–59.

TAYLOR, E. W. *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Columbus: ERIC, 1998.

TAYLOR, E. W. An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*. 2007, Vol. 26, No. 2, pp. 173–191.

TENNANT, M. C. Perspective Transformation and Adult Development. *Adult Education Quarterly*. 1993, Vol. 44, No. 1, pp. 34–42.

TINDALL, G. B. – SHI, D. E. *Dějiny Spojených států amerických*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-452-1.

TITMUS, C. J. Adult Education: Concepts and Principles. Tuijnman, A. C (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996. ISBN 0-08-042305-1.

UNESCO. *Celoživotní učení pro všechny*. Praha, 1998.

VALENTA, O. Andragogika podle Knowlese. In Ryšavý, D. (ed.). *AUPO: Sociologica – Andragogica 2006*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1377-9.

VIŠŇOVSKÝ, E. – MIHINA, F. *Pragmatismus: Charles Sanders Peirce – William James – John Dewey – Richard Rotry*. Bratislava: Iris, 1998. ISBN 80-88778-45-X.

VYMAZAL, J. Vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu. In Leirman W. *Čtyři kultury ve vzdělávání: Expert, inženýr, prorok, komunikátor*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-168-4.

WELTON, M. R. The Contribution of Critical Theory to Our Understanding of Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1993, No. 57, pp. 81–90.

WELTON, M. R. The Critical Turn in Adult Education Theory. In Welton, M. R. *In Defence of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. New York: State University of New York, 1995. ISBN 0-7914-2539-8.

ZNEBEJÁNEK, F. Teorie a metoda Herberta Blumera. In In Ryšavý, D. (ed.). *AUPO: Sociologica – Andragogica 2006*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1377-9.

<http://aeq.sagepub.com/>

<http://cde.athabascau.ca/faculty/WeltonM.php>

<http://scholar.google.cz/>

<http://www.acenet.edu/>

<http://www.adulterc.org/index.htm>

http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html

<http://www.stephenbrookfield.com>

Seznam zkratek a jejich vysvětlení

AAAE	[<i>American Association for Adult Education</i>]	Americká asociace vzdělávání dospělých
ABE	[<i>Adult Basic Education</i>]	základní vzdělávání dospělých
AEQ	[<i>Adult Education Quarterly</i>]	Čtvrtletník vzdělávání dospělých
AERC	[<i>Adult Education Research Conference</i>]	Konference o výzkumu vzdělávání dospělých
BEd	[<i>Basic Education courses</i>]	kurzy základní gramotnosti (3R)
GED	[<i>General Educational Development test</i>]	test všeobecných znalostí při ukončení SŠ
ESL	[<i>English as a Second Language courses</i>]	kurzy angličtiny jako druhého jazyka pro imigranty
JTE	[<i>Journal of Transformative Education</i>]	Časopis o transformativním vzdělávání
J. M.		Jack Mezirow
TLT	[<i>Transformative Learning Theory</i>]	teorie transformativního učení
3R	[<i>reading, writing, arithmetic</i>]	zkratka užívaná pro dovednosti základní gramotnosti

Přílohy

- Příloha 1: Životopis Jacka Mezirowa
- Příloha 2: Seznam publikací Jacka Mezirowa
- Příloha 3: Slovník základních pojmů teorie transformativního učení

Příloha 1 Životopis Jacka Mezirowa

Jack D. Mezirow (narozen v roce 1923) je emeritním profesorem vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity v New Yorku, USA, kde působil jako vedoucí Katedry vzdělávání dospělých a vedoucí Centra pro vzdělávání dospělých.

Bakalářský a magisterský titul v oboru sociálních věd a vzdělávání získal na Minnesotské univerzitě, doktorát v oboru vzdělávání dospělých na Kalifornské univerzitě v Los Angeles. Před tím, než začal působit na Kolumbijské univerzitě, pracoval Mezirow jako proděkan pro celostátní programy přednášek pro veřejnost (online kurzy, distanční vzdělávání, kurzy dalšího a celoživotního vzdělávání) na Kalifornské univerzitě a jako ředitel Oddělení rozvoje lidských zdrojů Úřadu pro záležitosti Latinoameričanů Agentury pro mezinárodní rozvoj.

Na Kolumbijské univerzitě založil a řídil průkopnický doktorský program zaměřený na transformativní učení, *Adult Education Guided Independent Study (AEGIS)*. Zabýval se výzkumem v oblasti vzdělávání dospělých a vysokoškolského vzdělávání, poradenstvím a psaním. Dvě knihy, na kterých spolupracoval, *Last Gamble on Education* a *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, byly oceněny pro svůj přínos pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání.

Během svého života se Jack Mezirow věnoval zejména dvěma oblastem vzdělávání dospělých: (1) základní gramotnosti dospělých [*Adult Basic Education – ABE*], kdy působil jako konzultant pro UNDP (Program rozvoje Organizace spojených národů), UNESCO, U.S. AID (Agentura pro mezinárodní rozvoj), USIA (Informační agentura Spojených států), Asia Foundation (Asijská nadace) a World Education (instituce Světové vzdělávání) v mnoha zemích v Asii, Africe a Latinské Americe, a (2) teorii transformativního učení [*Transformative Learning Theory*], jejímž je autorem.

I po svém odchodu z Kolumbijské univerzity do penze se Jack Mezirow stále zabývá výzkumem, konzultacemi a publikováním v obou zmíněných oblastech svého zájmu, přednáší a vede semináře na univerzitách ve Spojených státech, Španělsku, Finsku, Kanadě, Thajsku, Portoriku, Irsku, Austrálii a na Novém Zélandě. Nadále žije se svojí ženou Edee v New Yorku. (Mezirow, 2000)

Příloha 2 Seznam publikací Jacka Mezirowa

Publikace jsou rozděleny do dvou částí. Do roku 1978 Mezirow publikuje texty zabývající se problematikou obecného vzdělávání dospělých, od roku 1978, kdy vydal monografii *Education for Perspective Transformation*, v níž představil základ teorie transformativního učení, již publikuje texty zaměřené prakticky pouze na tuto teorii.

1952	Dynamics of Community Development New York: Scarecrow Press.
1960	The Literature of Liberal Adult Education 1945–1957 Mezirow, J. – Berry, D. New York: Scarecrow Press.
1963	The Literature of Community Development: A Bibliographic Guide AID and the Peace Corps.
1965	Adult Education in Developing Countries: A Bibliography Mezirow, J. – Epley, D. Pittsburgh: School of Education University of Pittsburgh.
1969	Toward a Theory of Practice in Education With Particular Reference to the Education of Adults Minneapolis: AERC, 1969.
1971	Toward a Theory of Practice Adult Education, 21, 131–147.
1972	Education Adults in Family Planning World Education Issues 1972 (1).
1974	An Evaluation Guide for Adult Basic Education Programs Mezirow, J. – Darkenwald, G. C. – Knox, A. B. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.
	Priorities for Experimentation and Development in Adult Basic Education Mezirow, J. – Irish, G. New York: Center for Adult Education, Columbia University, N.Y.
1975	An Evaluation of Adult Basic Education In the State of Iowa Mezirow, J. and others New York: Center for Adult Education, Columbia University, N.Y.
	Evaluation Statewide Programs of Adult Basic Education : A Design With Instrumentation New York: Center for Adult Education, Columbia University, N.Y.
	Innovation Dissemination for the Education of Adults (IDEA) New York: Center for Adult Education, Columbia University, N.Y.
	Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Education Mezirow, J. – Darkenwald, G. G. – Knox, A. B. Washington: Adult Education Association of the U.S.A. <i>Kniha získala Imagine E. Okes Award for Outstanding Research in Adult Education.</i>

1978	Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
	An Evaluation Guide for College Women's Re-entry Programs. Mezirow, J. – Rose, A. C. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
	Perspective Transformation Adult Education, 28, 100–110.
1981	A Critical Theory of Adult Learning and Education Adult Education Quarterly, 32(3), 3–24.
1985	A Critical Theory of Self-directed Learning In Brookfield, S. (Ed.). Self-directed Learning : From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
	Concept and Action in Adult Education Adult Education Quarterly. 35(3), 142–151.
1989	Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law Adult Education Quarterly, 39(3), 169–175.
1990	How Critical Reflection Triggers Transformative Learning In Mezirow and Ass. (Eds.) Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. 1–20. San Francisco: Jossey-Bass. <i>Kniha vyhrála Frandson Award for Outstanding Publication in Continuing Education.</i>
	A Transformation Theory of Adult Learning In Kleiber, P. – Tisdell, L. (ed.). AERC Proceedings. Athens, Georgia: AERC
1991	Transformative Dimensions of Adult Learning San Francisco: Jossey-Bass.
	Transformation Theory and Cultural Context: A Reply to Clark and Wilson Adult Education Quarterly, 41(3), 188–192.
1992	Transformation Theory: Critique and Confusion Adult Education Quarterly, 42(4), 250–252.
1994	Understanding Transformation Theory Adult Education Quarterly, 44(4), 222–232.
	Response to Mark Tennant and Michael Newman Adult Education Quarterly, 44 (4), 243–244.
1995	Transformation Theory of Adult Learning In Welton, M.R. (Ed.). In Defense of the Lifeworld (39–70). New York: State University of New York Press.
1996	Contemporary Paradigms of Learning Adult Education Quarterly, 46(3), 158–172.
	Beyond Freire and Habermas: Confusion a Response to Bruce Pietrykowski Adult Education Quarterly. 46(4), 237-239.
1997	Transformative Learning: Theory to Practice In Cranton, P. (Ed.). Transformative Learning in Action: Insights from Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
	Transformation Theory out of Context Adult Education Quarterly, 48(1), 60–62.
1998	Cognitive Processes: Contemporary Paradigm of Learning In Sutherland, P. (Ed.). Adult Learning: A Reader (2–13), Stirling, VA: Kogan Page.
	On Critical Reflection Adult Education Quarterly. 48(3), 185–198.

2000	<p>Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory In Mezirow, J. and Ass. (Eds.). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.</p>
2003	<p>Transformative Learning as Discourse Journal of Transformative Education. 1(1), 58–63.</p>
	<p>Epistemology of Transformative Learning In Transformative Learning in Action: Building Bridges Across Contexts and Disciplines. Proceedings, Fifth National Conference of Transformative Learning. Teachers College, Columbia University.</p>
2006	<p>An Overview of Transformative Learning In Sutherland, P. – Crowther, J. (Eds.). Lifelong Learning: Concepts and Contexts. 4–38. New York, Routledge.</p>
2009	<p>Transformative Learning Theory In Mezirow, J. – Taylor, E. W. (Eds.). Transformative Learning in Practice: Insights form Community, Workplace, and Hihger Education. San Francisco: Jossey-Bass.</p>

Příloha 3 Slovník základních pojmů teorie transformativního učení

DISKURS [*discourse*] – dialog věnovaný hodnocení důvodů představovaných v podpoře soupeřících interpretací, kritickým přezkoumáním důkazů, argumentů a alternativních úhlů pohledu

NAVYKLÉ ZPŮSOBY UVAŽOVÁNÍ [*habits of mind*] – široké, abstraktní, orientující, navyklé způsoby myšlení, cítění a jednání ovlivněné domněnkami, které tvoří soubor kódů, které mohou být kulturní, společenské, vzdělávací, ekonomické, politické nebo psychologické; tyto navyklé způsoby uvažování jsou vyjádřeny ve specifickém úhlu pohledu

PERSPEKTIVNÍ TRANSFORMACE [*perspective transformation*] – proces, v němž se stáváme kriticky si vědomými toho, jak a proč naše předpoklady omezují způsob, jak vnímáme, chápeme a cítíme (se) ve vztahu ke světu; měníme tyto struktury navyklých očekávání tak, aby nám umožnily obecnější, kritičtější a integrovanější perspektivu a vybíráme nebo jiným způsobem jednáme podle tohoto nového chápání

REFERENČNÍ RÁMCE [*frames of reference*] – struktury předpokladů, prostřednictvím nichž rozumíme svým zkušenostem, neboť selektivně formují a vymezují očekávání, vnímání poznávání a cítění, stanovují naše „linie jednání“ a slouží jako prekoncepty, které nás vedou od jedné aktivity (mentální nebo behaviorální) k jiné a vyvolávají v nás tendenci odmítat vše, co do nich nezapadá

REFLEKTIVITA [*reflectivity*] – proces kritického hodnocení obsahu, procesu nebo premis naší snahy interpretovat a dávat význam zkušenosti

UČENÍ (SE) [*learning*] – proces, v němž používáme předchozí interpretaci k tomu, abychom zkonstruovali novou nebo revidovanou interpretaci významu nové zkušenosti, aby se stala vodítkem pro naše budoucí jednání, tedy rozhodování, revidování úhlu pohledu, změny postojů nebo vytváření změn v chování

UČENÍ REFLEKTIVNÍ [*reflective learning*] – znamená reflexi, přehodnocování předpokladů a premis, které mohou přeměňovat, transformovat významová schémata a perspektivy. Pokud zjistíme, že tyto předpoklady nebo premisy jsou zdeformované, neautentické nebo jinak chybné, stává se z něj učení transformativní

UČENÍ TRANSFORMATIVNÍ [*transformative learning*] – proces, jímž transformujeme problematické referenční rámce (navyklé způsoby očekávání, významové perspektivy) – soubory domněnek a očekávání – abychom je učinili obecnějšími, kritičtějšími, otevřenějšími, reflektivnějšími a emočně přístupnějšími změně, neboť u takových (takto změněných) rámců je pravděpodobnější, že budou vyvolávat názory a přesvědčení, které se budou ukazovat pravdivějšími nebo oprávněnějšími pro řízení našeho jednání

ÚHLÝ POHLEDU [*points of view*] – struktury domněnek, hodnotových soudů, postojů a citů, které tvarují konkrétní interpretaci

VÝZNAMOVÁ PERSPEKTIVA [*meaning perspective*] – struktura předpokladů, v rámci níž minulá zkušenost člověka asimiluje a transformuje zkušenost novou; je to navyklý soubor očekávání, který představuje orientující referenční rámec, který užíváme při promítání našich symbolických modelů a který slouží jako (obvykle tacitní) systém názorů pro interpretování a hodnocení významu zkušenosti

VÝZNAMOVÉ PERSPEKTIVY EPISTEMICKÉ [*epistemic meaning perspectives*] – týkají se způsobu, jakým poznáváme a jak vytváříme a užíváme znalosti, jsou základem toho, jak se učíme.

VÝZNAMOVÉ PERSPEKTIVY SOCIOLINGVISTICKÉ [*sociolinguistic meaning perspectives*] – zahrnující kulturní kódy, které regulují vzorce myšlení a chování (normy, pravidla, instituce, hodnoty, interpretace), a jazykové kódy zahrnující jazyk, znaky a symboly.

VÝZNAMOVÉ PERSPEKTIVY PSYCHOLOGICKÉ [*psychological meaning perspectives*] – týkají se způsobu, jak lidé vidí sami sebe jako jedince – jejich sebe-pojetí, potřeby, úzkosti a preference založená na charakteru.

VÝZNAMOVÉ SCHÉMA [*meaning schema*] – soubory příbuzných a navyklých očekávání řídících kategorie jestliže–pak, příčina–důsledek, kategorie vztahů a následnost událostí, jsou to tedy navyklá, nevyslovená pravidla pro interpretaci, určují rozsah naší pozornosti, a tedy naší percepce, a určují způsob, jak kategorizujeme (typizujeme) objekty a události a vytváříme asociace; jsou základní podmínkou pro konstruování významu zkušenosti