

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE A ANDRAGOGIKY

**MODALITY ANDRAGOGIKY
OPTIKOU ZKUŠENOSTNÍ VĚDY**

**MODALITIES OF ANDRAGOGY
FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERIENTIAL SCIENCE**

DISERTAČNÍ PRÁCE

VÍT DOČEKAL

ŠKOLITELKA: MGR. HANA BARTOŇKOVÁ, PH.D.

OLMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 31. července 2011

.....

Vít Dočekal

PODĚKOVÁNÍ

Do přiloženého prohlášení jsem uvedl, že jsem práci vypracoval samostatně – dlužím však velmi těm, kteří stáli za mnou a nesměle mi nakukovali přes rameno nebo mě celou svou duší podporovali. Tímto bych jim všem chtěl vyjádřit své díky – ať už o své roli vědí či pochybují.

OBSAH

Úvod	6
1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost.....	8
1.1 Zkušenostní společnost	9
1.2 Dopady na andragogiku	12
2. Zážitek a zkušenost.....	16
3. Ideové inspirace Kolbova cyklu učení.....	21
3.1 Jean Piaget.....	21
3.2 John Dewey.....	22
3.3 Kurt Lewin	23
3.4 Integrované přístupy ke zkušenostnímu učení	24
3.4.1 William F. Pounds	25
3.4.2 Herbert A. Simon.....	27
3.4.3 Graham Wallas	27
3.5 Integrace přístupů.....	28
4. Institucionalizace diskurzu	31
4.1 Věda-diskurz	32
4.2 Andragogika jako sociální instituce	34
5. Legitimizace andragogiky	39
5.1 Legitimizace a učení zážitkem a zkušeností	39
5.2 Úloha jazyka v procesu legitimizace andragogiky.....	41
5.2.1 Jazykové nebo řečové hry?	43
5.3 Tři modality andragogiky.....	43
6. Evaluace vzdělávacích programů.....	50
6.1 Kirkpatrickův model jako základní východisko	50
6.1.1 Kontext a vstup	52
6.1.2 Reakce.....	53

6.1.3	Učení.....	55
6.1.4	Chování.....	57
6.1.5	Výsledky.....	59
6.2	Možnosti evaluace.....	65
6.2.1	Evaluace kontextu a vstupů.....	66
6.2.2	Evaluace Reakce.....	67
6.2.3	Evaluace Učení.....	67
6.2.4	Evaluace Chování.....	69
6.2.5	Evaluace Výsledků.....	71
6.2.6	Izolace efektů.....	77
7.	Propojení modelu evaluace a andragogických modalit.....	82
7.1	Důsledky pro andragogiku.....	83
7.1.1	Tři funkce evaluace.....	84
	Závěr.....	90
	Anotace.....	93
	Abstract.....	94
	Seznam použité literatury.....	95
	Seznam obrázků a tabulek.....	100

ÚVOD

Práce, jejíž úvod právě čtete, měla od samotného počátku pracovní název Andragogické kruhy. Andragogické proto, že se je to práce andragogická a věnuje se základním charakteristikám jejího diskurzu a možné legitimizaci tohoto diskurzu, kruhy pak charakterizují většinu schémat modelů, jejichž propojení je hlavním úmyslem celé práce, a to právě se záměrem představení uceleného způsobu legitimizace. Idea cykličnosti jednotlivých bodů předložených modelů je do nich povětšinou pevně zakořeněná – pokud ne, tuto predispozici jednotlivých teorií u každého z modelů pečlivě představuji.

Cílem této práce je navržení způsobu legitimizace andragogiky jako zkušenostní vědy formou propojení jejích tří modalit jako soustavy pole praxe, vědního oboru a studijního oboru. K dosažení tohoto cíle poslouží analogie tohoto propojení s modelem zkušenostního učení, představení cirkulárního charakteru tvorby andragogického diskurzu a posuzování andragogiky jako sociální instituce. Vyústěním práce budou možnosti využití evaluace nejen jako možnosti měření efektivity v modalitě studijního oboru, ale také jako součásti procesu tvorby diskurzu a jeho udržování, které by se mohly stát jedněmi z klíčových přístupů při rozvoji andragogiky.

Práce vychází ze situačního východiska a podkladu diskutované informační, znalostní společnosti či společnosti vědění. Tomuto tématu je věnovaná první kapitola, která tento podklad popisuje v kontextu andragogické reakce na toto nastavení podmínek. V této kapitole také představuje nové termíny – zkušenostní společnost a zkušenostní věda. Při konstrukci těchto konceptů vycházím nejen z požadavků této situace, ve které se andragogika nachází, ale také z dále představeného modelu zkušenostního učení, který se zdá být vhodnou reakcí na tuto situaci. I proto je následující kapitolou část textu, která se představení konceptu zkušenostního učení věnuje. Prostřednictvím tohoto konceptu následně docházím k jednomu z nejznámějších a v tematice zkušenostního učení k jednomu z nejcitovanějších autorů – Davidu A. Kolbovi, jehož model bývá považován za základ v této oblasti. V rámci Kolbova modelu představuji jeho teoretická východiska, kterými je mj. i Kurt Lewin, jehož model je skutečnou kostrou toho, co bývá označováno za Kolbův cyklus učení. Tuto kapitolu končím představením propojení Kolbem vybraných modelů.

V textu dále pokračuji kapitolou, která se věnuje části teorie andragogiky – v této části se věnuji především diskurzu a jeho institucionalizaci a dále pokračuji v představení souvislostí mezi zkušenostním učením, sociální institucí a modalitami andragogiky v podobě pole praxe, vědního a sociálního oboru. Následně představuji model legitimizace andragogiky na základě kombinace těchto přístupů a celou tuto část uzavírám modelem cirkulárního propojení modalit v podobě abdukčního systému propojení teorie a praxe.

Předposlední část práce věnuji teorii evaluace. Toto téma hraje v poslední části podstatnou úlohu – je představeno v různých podobách jako nástroj směřující k legitimizační teorii, která završuje celou práci. V této kapitole vycházím ze základního modelu Donalda L. Kirkpatricka, jehož přístup obohacuji o další fáze pocházející od dalších autorů. Tuto teorii představuji v jejích základních fázích a nastiňuji i možnosti realizace evaluace v těchto fázích. Opět zde nacházím analogii mezi fázemi hodnocení, učením a andragogickými modalitami, což se projevuje v závěrečné kapitole. V té nastiňuji klíčovou úlohu evaluace v konceptu systematického propojení modalit pole praxe, vědního diskurzu a studijního oboru, a to v duchu legitimizace andragogiky jako disciplíny vhodně reagující na podmínky informační společnosti, jejíž vliv zmiňuji již v první části práce.

1. SPOLEČNOST VĚDĚNÍ, INFORMAČNÍ SPOLEČNOST, UČÍCÍ SE SPOLEČNOST

Jak jsem naznačil, jednou ze součástí práce bude představení pozadí, na kterém budu skládat své úvahy o možné legitimizaci andragogiky. Tímto pozadím mám na mysli společnost, která bývá nazývána společností vědění, informální společností či učící se společností. Možnosti a nástrahy, které nabízí a způsobuje uložení andragogiky do modelu tří jejích modalit (pole praxe, vědního a studijního oboru), jsou, dle mého názoru, velmi jasně vidět na tomto pozadí, na kterém se současná andragogika zcela logicky nachází a na kterém se odehrávají její intervenční procesy (ať už se jedná o pole praxe či zásahy do vlastního diskurzu).

Terminologická nejasnost v oblasti společnosti s libovolným z výše uvedených přívlastků je pro toto téma stejně charakteristická, jako neustálé omílání charakteru prostředí změny, které ji obklopují. Změna se objevuje v popisu současné ekonomiky a celé společnosti, „které dominují především rapidní změny, které se již vymkly veškeré kontrole“ (Šerák, 2007, s. 35), „popisu charakteru práce a společenské struktury“ (Keller, 2008, s. 134) či trojlístek uzavírající „proud zrychlené technologické dynamiky“ (Pongs, 2000, s. 247). Pořadí uvedených charakteristik je v tomto výčtu, co se příčinné souvislosti týče, zřejmě nutno upravit. Technologické změny se zdají být primárním jevem, které mají vliv jak na strukturu společnosti, tak na ekonomiku – tím, že umožňují snazší výrobu produktů, dochází ke změně procesů v rámci dělby práce a tím i ke změně samotné sociální struktury (Veselý, 2004, s. 436). Ekonomická změna je důsledkem jak změny efektivity práce, struktury společnosti, tak i samotných technologických změn, přičemž předpokládáme, že technologické a následně i ekonomické změny mají pozitivní charakter.¹

V literatuře o problematice společnosti, která je důsledkem těchto změn, se nejčastěji hovoří o společnosti vědění či znalostí a informační společnosti. Zatímco

¹ V rámci možného přesahu těchto změn do (globální) ekologie zde nemohu nezmínit tzv. Jevonsův paradox. Jeho autor, William Stanley Jevons, přišel s jedním nejznámějších konceptů ekologické ekonomie, který vycházel z nových postupů zpracovávání uhlí. Jevons přišel s tezí, že zvýšením účinnosti zpracovávání uhlí (což se projevuje zvýšením produkce jednotek zboží na jednotku uhlí) spotřeba uhlí neklesá, ale naopak stoupá (srov. York, 2006, s. 143). Tento jev tak dává změnám v celé šíři jejich působení ne pouze zjevný pozitivní dopad (jak bývá rozvoj technologií často vnímán), ale upozorňuje i na negativa celého prvku změny, která existují, ale nejsou již tak viditelná u dalších projevu a návaznosti změny, tedy u charakteru práce a sociální struktury. Normativní posuzování kladné či záporné hodnoty změny však není předmětem této práce.

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

Machonin předkládá definici „informační společnosti založené na vědění“ (Machonin, 2000, s. 205),² podle mého názoru je rozdíl mezi informacemi a znalostmi určen aktivitou při jejich uchopení. Zatímco informace jsou spíše rámcem možností, znalosti bývají chápány jako schopnost s těmito informacemi nakládat, tedy rámcem skutečného využití. Šerák toto potvrzuje upřesněním kontextu termínu „vědomosti“, který bychom mohli spojit s termíny vědění, popř. znalosti: „Vědomosti (...) reálně existují pouze prostřednictvím svého praktického využití. Není náhodou, že ústřední pojem znalosti je (...) definován jako „informace v akci.“ (Šerák, 2007, s. 34). Šerák pak pokládá otázku na vhodnost změny termínu „společnost znalostí“ na „společnost dovedností“ nebo „společnost odborností“ (srov. Šerák, 2007, 34). Na tento rozdíl mezi pasivně existujícími informacemi a aktivizujícími znalostmi či vědění poukazuje i David a Foray, kteří znalosti chápou jako něco, co umožňuje jejich držitelům realizovat intelektuální nebo manuální činnost zatímco informace nabývají pouze podoby strukturovaných, formátovaných balíků dat, která setrvávají pasivní a netečná až do doby jejich využití těmi, kteří disponují znalostmi k jejich interpretaci a využití (srov. David – Foray, 2002, s. 12). Na základě těchto vymezení pak chápu koncept informační společnosti jako určitý technologický nebo situační podklad, příčinu nutnosti práce s informacemi ve smyslu společnosti vědění/znalostí. Učící se společnosti pak rozumím takovou společnost, která se učí dovednostem, jak informace transformovat ve znalosti. Rozdíl mezi učící se a znalostní společností tak vidím pouze v určité demonstraci uvědomění nových hodnot (nutnost vědět jak máme vědět) v rámci učící se společnosti a konstatování holého faktu fungování společnosti v rámci termínu znalostní společnost/společnost vědění. „Společnost vědění je v podstatě učící se společnost.“ (Beneš, 2007, s. 8). Rozdíl tohoto konceptu od informační společnosti jsem naznačil výše – spočívá v aktivní činnosti směřující ke zmocnění se informací a jejich transformaci ve znalosti, další vymezení současné společnosti pak definuji jako zkušenostní společnost.

1.1 ZKUŠENOSTNÍ SPOLEČNOST

Z tohoto konceptu rozdílného pojetí informace a znalostní společnosti se nyní pokusím vymezit spíše nový termín než novou teorii – tento můj krok nepovažuji za

² Machonin zároveň při výčtu stádií modernizace nerozlišuje mezi informační společností a společností založenou na vědění (srov. Machonin, 2000, s. 202)

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

šťastný, neboť pouze přispěje k terminologické nejasnosti v této oblasti knowledge society, shledávám jej nicméně nutným pro koncepci této práce.

V souladu s vymezením předmětu andragogiky jako celoživotního učení a vzdělávání uvádějí David a Foray jeden ze zdrojů možných inovací – tím je tzv. online učení³, ve kterém se jednotlivci učí konáním. Nutnou podmínkou je pak přístup k předmětu tohoto učení a zdokonalování těchto získaných obsahů (tedy konkrétně znalostí) využitelných v dalších krocích (srov. David – Foray, 2002, s. 11). Na tento jev, tedy přesouvání zdroje nových znalostí směrem k činnostem, které jsou více spojeny s učením v reálném prostředí, upozorňuje i Beneš, který tvrdí, že v proměňujícím se chápání vědění během 20. století „narůstá uznání zkušenostního, skrytého vědění a měkkých dovedností“ (srov. Beneš, 2007, 10). Tento koncept pak, dle mého názoru, odpovídá konceptu knowledge society (ve smyslu znalostní společnosti, tedy společnosti, která disponuje znalostmi jak reagovat na společnost informační jako stav), pouze bych termín znalostní zaměnil za termín zkušenostní. Tento můj návrh vychází jak z opory ve výše uvedeném příspěvku od Davida a Foraye, ale také např. z konceptu tzv. schodů vědění, jak je představuje Schneiderová dle Bergmannové a kol. Tyto schody tvoří jasnou návaznost pokročilých kroků, přičemž autoři tyto kroky rozdělují do dvou skupin. První je informační management, který obsahuje postupně schody znaků, dat a informací. Následuje skupina pojmenovaná jako rozvoj vědění, která kromě samotného vědění postupně tvoří další schody v podobě know-how, zkušenosti a na nejvyšší stupeň staví dosažení expertní úrovně (srov. Bergmann a kol., 2006, s. 20). I když je tento model spíše schématem implementace strategie (srov. Bartoňková, 2010, s. 72), poskytuje nám obraz následnosti kroků i ve znalostní společnosti. Nejprve přicházejí informace, které se aktivním uchopením stávají znalostmi – toto aktivní uchopení pak vytváří jistou zkušenost se samotným způsobem uchopení i původními informacemi a znalostmi.

Poměrně trefně se k této problematice staví Liessmann. Ten na příkladu vědomostní soutěže poukazuje na omezení vzdělání na učení se nesouvislých informací (srov. Liessmann 2008, s. 13). K mému překvapení pak ale k celé problematice přistupuje poněkud nelogicky, když poukazuje na takřka nemožnost znát všechny

³ Online učení zde stojí proti tzv. práci offline, která produkuje objevy spíše izolovaně od reality – spadá sem např. i výzkum, který dokáže produkovat nové objevy především v oblastech, kde je možno využít výsledky experimentů, jejichž podmínky by v běžném životě nešly nastolit – stále více se však vznik nových inovací přesouvá právě do oblasti online učení, popisované dále v textu (srov. David – Foray, 2002, s. 11).

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

odpovědi na otázky soutěže a výkon soutěžícího tak staví pouze do světla dobrého odhadu (srov. Liessmann, 2008, s. 14). Naopak – vysouzení správné odpovědi na otázku, jejíž odpověď není přesně naučená, považuji právě za projev určité zkušenosti, jak řešit obdobné otázky. Liessmann poukazuje na nespojitost učených informací (srov. Liessmann, 2008, s. 14), co však více poukazuje na propojenost jednotlivých oblastí vědění více, než správná odpověď na otázku, jejíž varianty odpovědí neznáme?⁴ Liessmann sice horuje pro antický ideál⁵, ale jednak nepředpokládá stejné podmínky současné společnosti a společnosti tehdejší, a zároveň zřejmě neshledává rozdíl v komplexnosti a kvantu vědění od dob Aristotela a Platóna. Jeho požadavek po komplexní znalosti by se dal srovnat s požadavkem k některému z rozvinutých oborů přírodních věd, aby se nespécializoval a neštěpil na podobory a dále předkládal ucelenou vizi sledované skutečnosti.⁶ Otázkou tedy zůstává, zda si Liessmann pod oním předloženým ideálem komplexní vzdělanosti představí znalost všech prvků systému, jejichž vztah jedinec dokonale pochopí, což se v současné informační společnosti a rychlosti zastarávání změn (viz výše) jeví jako nemožné, či zda by souhlasil s potvrzením vzdělané společnosti jako takové, která umí měnící se data zpracovávat na základě předchozí zkušenosti.

Vzhledem k tomu, že se k informacím (a zároveň znalostem či zkušenostem) stavím jako k nové hybné síle současné společnosti, bych se rád vyjádřil k Liessmannově pojetí vzdělání jako ekonomické kategorie či entity (srov. Liessmann, 2008, s. 9), i když to bude pouze zopakováním předchozích argumentů v poznámce. Dobře se nám vzdělává bez vztahu k vnějším okolnostem. Ve chvíli, kdy se však vzdělání stane jednou z proměnných v tom, co tu nazýváme společností vědění, stává se nedílnou součástí tohoto dříve zidealizovaného a výše kulturního vzdělávání. Odkazy na

⁴ Čímž nechci tvrdit, že velká část vědomostí je založena na náhodném tipu. I u těchto odpovědí však nedokážeme vyloučit vliv minulé zkušenosti či určitou propojenost s dalšími oblastmi vědění soutěžícího.

⁵ Ani zde si neodpustím poznámku. Ideál starého Řecka a Říma, který je neustále předkládán jako základ evropské společnosti – vzdělanosti, což uvádí i Liessmann jako určitý vztažný bod dnešního stavu (srov. Liessmann, 2008, s. 11). Vzhledem k faktu, že v ekonomice antického Řecka hrálo významnou roli otroctví (srov. Harvey, 2001, s. 41), odmítám tento ideál jako onen vztažný bod, a to jednak z důvodu nestejných ideálů celé společnosti, ale také z důvodů nesouměřitelných podmínek naší a tehdejší řecké společnosti. V současné době si totiž již jednak nemůžeme dovolit luxus věnovat vzdělávání více ekonomicky užitečného času jako obyvatel antických Athén, jemuž k udržování domácnosti pomáhal otrok a nemůže také, myslím, předpokládat, že jsme schopni vzdělávat se ve všech oblastech lidského vědění. Proto dochází ke specializaci vědění i těch, kteří jej uchopují, proto nemohou znát souvislosti všeho tak, jak by si možná Liessmann představoval.

⁶ Toto přirovnání pak může hrát svou roli i v argumentaci o legitimizaci andragogiky – pokud andragogika není v rámci svých studijních oborů již součástí oborů jiných (tedy především pedagogiky), je možné tento fakt požadovat za prokázání dostatečné specializace andragogiky a podporu její samostatné existence.

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

staré Řecko, dle mého, již neplatí z výše uvedených příčin. Věřím, že by Liessmann ve svém okolí dokázal najít jednotlivce, kteří tomuto ideálu odpovídají – otázkou je jejich znalost dalších rozvinutých systémů mimo jejich akční pole a také to, zda je tato jejich znalost či vědomosti tím, co je drží při jejich ekonomickém životě.

1.2 DOPADY NA ANDRAGOGIKU

David a Foray, kteří se zabývají ekonomickou dimenzí společnosti vědění, uvádějí, že hlavní příčinou vzniku „knowledge society“ je především bezprecedentní zvyšování rychlosti vzniku, hromadění a zřejmě také znehodnocování znalostí – tento trend pak má, kromě jiného, za následek intenzivní vědecký a technický pokrok (srov. David – Foray, 2002, s. 9). Andragogika jako celek zastává v tomto konceptu dvě pozice. Jednak drží postavení producenta nových vědomostí, ale zároveň je i příjemcem (formou reakce a následného začlenění habitualizovaných reakcí do vědeckého diskurzu⁷) nových znalostí a vědomostí. V případě andragogiky se tak v konceptu učící se společnosti jedná o polouzavřený (či polootevřený) systém – a to proto, že všechny vyprodukované znalosti či informace procházejí až přes sociální realitu zpět do fázi tvorby nových teoretických konceptů. Nejsou tedy přímou reakcí na ověření nových prvků ve zkonstruované teorii, ale reakcí na v empirii využívané a testované teoretické koncepce. V tomto pojetí také andragogika nemůže být stejně neutrálně vztažená k poznatkům jiných věd či sociální reality jako ke svým vlastním. Vzhledem k zaměření na svůj specifický předmět⁸ bude andragogika se svou pokračující nasyceností vědního diskurzu schopná stále více reagovat na změny vlastního teoretického zázemí než na zázemí opěrných vědních disciplín. Stává se tak spíše vědou interdisciplinárního či transdisciplinárního charakteru, spíše než vědou multidisciplinární.⁹

⁷ Více viz kapitola 4.2 Andragogika jako sociální instituce.

⁸ Např. celoživotní vzdělávání a učení, mobilizace lidského kapitálu, orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy, souvislosti změn syntetického statusu, animace dospělého člověka, vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi apod. – viz např. Bartoňková (srov. Bartoňková, 2004, 174).

⁹ Vědou multidisciplinární je andragogika v modalitě pole praxe, ve kterém často využívá poznatky opěrných disciplín. S pokračujícím induktivním postupem směrem k vědnímu oboru však získává spíše interdisciplinární charakter – schraňuje výpovědi a jejich vztahy o svém specifickém předmětu a tvoří tak nový prostor mezi vědami či na jejich nepevných okrajích, kterému poskytuje dostatek pozornosti k tomu, aby byl tento její předmět legitimní. Za vědu transdisciplinární andragogiku považují ve chvíli, kdy přejímá zodpovědnost za předání uceleného diskurzu (včetně legitimizaci obsahu a existence) dále jako objektivní sociální instituce. V tom momentu andragogika přejímám plnou zodpovědnost za stanovený diskurz a zastřešuje tak do té doby více parciální teorie pod jednu identitu. Tu můžeme nacházet ve formě akreditačních spisů, sborníků a konferencí, které nesou jméno této disciplíny.

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

Pokud předpokládáme fungování konceptu znalostní společnosti, můžeme předpokládat, že díky charakteru tvorby vědeckého diskurzu¹⁰ může andragogika snáze překonat nástrahy v podobě negativních stránek znalostní společnosti, tedy zastarávání a snižování hodnoty informací. Díky neustálému opakování cyklu může totiž docházet k aktualizaci důležitosti částí diskurzu, který je tak sám o sobě velmi nepevný a skládá se tak spíše ze struktury vztahů než konkrétních znalostí. Můžeme tak přejít ke koncepci knowledge science, tedy znalostní vědy, která se vyrovnává s požadavky rychlého zasazení nových informací do stávajících systémů. Pokud bychom vycházeli z latinského scientia, které znamená vědění – z latiny do angličtiny přeloženo jako knowledge (srov. Morwood, 1994, s. 123), které znamená jak vědění, tak znalosti, můžeme hovořit o bludném terminologickém kruhu, který by šel vyřešit přetvořením knowledge science do vědy o znalostech, tedy vědy a umění (jak by řekl Knowles¹¹), zacházení se znalostmi, která však zřejmě není vědou sama o sobě, ale stává se součástí diskurzu každé vědy, tedy především té části, která určuje pravidla jeho utváření. Andragogika by pak mohla určitému typu věd či problémových přístupů poskytnout model vypořádávání se s přívalem nových informací.

Tento koncept vědy o vědění však nezasahuje, dle mého názoru, pouze do modality vědního diskurzu, tedy teorie či andragogiky jako vědy, ale stává se také součástí dále nastíněné instituce andragogiky, jak je dále předávána v rámci modality studijního oboru. Pochopení struktury uspořádání diskurzu – tedy v případě faktického fungování diskurzu jako systému ukládání informací v provázanosti se způsobem vypořádávání se s novými informacemi – tak může nově přistoupivším do sociální instituce andragogiky (tedy především studentům) poskytnout významnou oporu při orientaci v situaci informační společnosti s jejími charakteristickými změnami v oblasti ekonomické, sociální, profesní a technologické (které byly nastíněny výše). Ověřování správnosti tohoto systému a způsobu zacházení s novými informacemi pak probíhá v reálné situaci změn a skrze ustálení přístupů k řešení různých situací přestupuje zpět k vědnímu diskurzu, kde působí jako korekce. Můžeme tedy opět uvažovat nad

¹⁰ Který začíná v empiricky založeném sběru ověřených způsobů intervenčního působení v sociální realitě a následně se transformuje nejprve do vědeckých poznatků a následně do sociálních institucí, předávaných v rámci studijního oboru a fluidního zakončení (fluidního proto, že se ve skutečnosti jedná zároveň i o nový začátek a tyto dva okamžiky jsou spíše neoddelitelné) ve formě testování těchto institucí zpět v sociální realitě.

¹¹ Viz např. Bartoňková (srov. 2006, s. 162).

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

podobností procesu tvorby andragogického diskurzu ve vztahu k dalším modalitám (tedy poli praxe a studijního oboru) a cyklu zkušenostního učení.

Tento přístup k vyrovnávání se jak andragogiky, tak těch, kteří do její instituce vstupují, je možné doplnit o prvek abdukce, jako způsobu ověřování informací. Ten chápu v duchu Ecova uchopení Peircovy teorie, kdy „učinit jistý dohad znamená najít zákon, který dokáže vysvětlit výsledek“ (Eco, 2004, s. 68). Z této definice se zdá využití abdukce pro účely andragogiky jako vhodné, obzvláště v podmínkách informační společnosti, shledávám ji tedy jako vhodné řešení právě pro stadium informační společnosti, jako nástroj usazení andragogiky jako součást společnosti znalostní¹². V rychlosti změn, které jsem prostřednictvím jiných autorů vymezil výše, se totiž zdá tvorba teorie postavené na předpokladu bytí falzifikovatelných poznatků jako marná snaha o dosažení informační naplněnosti. Ta však, s přihlédnutím k faktu, že každá informace v sobě již nese předpoklad, že zastará (srov. David – Foray, 2002, s. 9), nemůže být dosažena v plné podobě žádosti o vytvoření následného deduktivního systému, ze kterého by se dala vyvozovat sociální skutečnost s odchylkami ve formě falzifikací schválených částí diskurzu. Mnohem vhodnější pak shledávám metodu abdukce, tedy určitou metody odvážné hypotézy (srov. Eco, 2004, s. 172), která platí pouze omezenou dobu udržení předpokládaných podmínek. Díky tomu dokáže vědní obor efektivněji zpracovávat nové informace a teorie – diskurz se totiž obohacuje ne nutně o nová fakta a informace, ale spíše shromažďuje způsoby jejich zpracování. Stává se tak z pouhé reakce na informační společnost (v podobě snahy o efektivnější získávání a uchovávání dat) systémem společnosti znalostní – tedy způsobem, dovedností a schopností s informacemi zacházet. Svou strukturu tak rozšiřuje ne o nová data¹³, ale o nové způsoby jejich provázání a práce s nimi. I proto hovořím dále v textu o modalitě studijního oboru ve smyslu předávání či vyrovnávání se se sociální institucí – tento proces totiž také předpokládá něco více, než jen pouhé předání informací.

Dá se říci, že informační společnost je pro andragogiku příznivým prostředím – jednak nastavuje podmínky (rychle vznikající a zastarávající informace), které andragogice přirozeně vyhovují díky jejímu charakteru vyplývajícího z toho, že se jedná o relativně mladou disciplínu. Pokud andragogiku uchopíme jako zkušenostní

¹² S důrazem na již osvětlený rozdíl, tedy informační společnosti jako podkladu, podmínkám současné společnosti a společnosti znalostí jako aktivnímu nástroji přizpůsobení se tomuto stavu.

¹³ Která se však v diskurzu také objevují, jsou však pouze aktuálním naplněním starých či nově vzniklých pozic ve struktuře diskurzu.

1. Společnost vědění, informační společnost, učící se společnost

disciplínu, která dokáže lehce a legitimně integrovat nové informace, umožňuje informační společnost také obohacování diskurzu andragogiky a tvorbu bohatší informační základny, která je náplní diskurzní struktury. Je však otázka, zda existuje hranice množství těchto informací (popř. následného teoretického nasycení diskurzu), za kterou bude snížena schopnost andragogiky vyhovět nárokům této společnosti. Pesimismus, který je také s informační či znalostní společností spojován, bych však neviděl jako jediné nutné uchopení této fáze vývoje společnosti. Minimálně z pozice andragogiky dochází k nastavení přívětivého prostředí, které umožňuje navýšení významu tohoto oboru. Stejně jako platí, že zmrzlina zmrzne rychleji, když směs do mrazáku vkládáme horkou, v případě vystavení vědních disciplín novým podmínkám můžeme tvrdit totéž – rychleji se těmto podmínkám přizpůsobí takový obor, jehož okraje ještě nezaschly a stále se tvoří.

2. ZÁŽITEK A ZKUŠENOST

Tato kapitola slouží k základnímu terminologickému ukotvení. Středovým bodem tohoto textu bude především zájem o popis vztahů mezi termíny zážitek a zkušenost a následné představení zkušenostního cyklu učení, který bývá nejčastěji připisován Davidu Kolbovi. Tento model je pak základním inspiračním bodem analogie mezi zkušenostním učením a systémem modalit andragogiky, která je představována v této práci. Tato kapitola pokračuje v argumentaci nastíněné výše – patrná je zde snaha objasnit úlohu zkušenosti v celém modelu a jeho zapojení i do dalších termínů a modelů.

Podobně jako v jiných oblastech výchovy a vzdělávání dospělých či andragogiky, i v oblasti zážitkového učení se setkáváme s ne zcela jednotnou terminologií užívaných pojmů. Můžeme se tak setkat jak se zážitkovým (srov. např. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 16), tak se zkušenostním učením (srov. Palán, 2002, s. 246). Tento rozdíl vnímám na obecné úrovni pojmenování jako nepodstatný¹⁴ – všichni autoři popisují stejné principy fungování tohoto modelu – nicméně cítím jistou potřebu tento termín pevněji uchopit, neboť tvoří jednu z důležitých součástí předkládaného modelu legitimizace.

Pokud bychom rozebrali rozdíl z čistě terminologického hlediska, dojdeme k hypotéze, že se rozdílnost pojmenování může zakládat na rozdílu pojmenování první fáze, což už považuji za důležitější. Zatímco Svatoš s Lebedou jako primární impuls označují zážitek (srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 17), Palán jej již označuje za konkrétní zkušenost (srov. Palán, 2002, s. 246). Za pravdu lze dát asi oběma autoritám, záleží zřejmě především na vnímání zkušenostního/zážitkového učení v jeho kontinuu. V samotném modelu, který je v odborné literatuře interpretován, totiž dochází k překrytí první a poslední fáze (viz Obr. 1) tedy zážitku a nové zkušenosti (srov. Zahradková, 2005, s. 136. a srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 18)

¹⁴ Což však neznamená, že je nepodstatný i na jiných úrovních. Např. v dalších částech textu, které se budou věnovat Kirkpatrickovu modelu učení, je naopak velký rozdíl mezi zážitkem (na úrovni Reakce) a zkušeností (na úrovni Výsledků a jejich překlopení zpět do první fáze dalšího cyklu učení).



Obr. 1 Spirála zkušenostního/zážitekového učení

Pokud tedy budeme uvažovat cyklický charakter tohoto procesu, dochází díky zážitku skrze jeho transformaci k vzniku nové zkušenosti, která je však novým vstupním zážitkem pro získání zkušenosti další. Ke kontinuitě zkušenosti (tedy procesu podobného charakteru, jako má křivka ve tvaru spirály na Obr. 1) se dostává také Dewey, který ji vysvětluje tak, že každá zkušenost čerpá ze zkušenosti minulé a určitým způsobem ovlivňuje kvalitu té budoucí (srov. Dewey, 1938, s. 35). S určitou mírou předchozí zkušenosti souhlasí i Bertrand (srov. 1998) v rámci svého konceptu prekonceptů, či spontánních konceptů, jak tento termín přebírá od dvojice Larochelle a Desautels. Bertrand následně předkládá definici od Jedoleta. Ten tyto spontánní koncepty definuje jako „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací“ (Bertrand, 1998, s. 69), přičemž je dále specifikuje jako „výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, která jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím.“ (Bertrand, 1998, s. 69). Jistou zkušenost tedy můžeme předpokládat ještě před proběhnutím cyklu a vzniku nové zkušenosti vždy. Pokud ji

však „vložíme“ do nové situace, můžeme zároveň uvažovat existenci jistého zážitku jako reakce na využití této zkušenosti v těchto nových podmínkách.

Co se týká anglického výrazu „experience“, který je používán jako zážitek i zkušenost (srov. Oxford..., 2009, s. 327), nedá se říci, že by nám případnou snahu o terminologické vyjasnění nějak usnadňoval. O terminologické specifičnosti pojmu „experience“ v českém užívání hovoří i Kirchner, který do skupiny možných překladů doplňuje ještě prožitek (srov. Kirchner, 2009, s. 24). Kolb, který je v souvislosti se zkušenostním učením často velmi důrazně spojován, popisuje víceznačnost využívání anglického termínu, kterou zakládá na vztahu mezi člověkem a prostředím. První význam je spíše subjektivní, spojuje jej se subjektem, osobou, odkazuje především na vnitřní stav jedince – jako např. „experience of joy and happiness“, kde bychom se nejspíš přiklonili k překladu „zážitek radosti a štěstí“ (srov. Kolb, 1984, s. 35), jak jej chápe a používá a přejímá např. i Nakonečný od Wundta, tedy „zážitek libosti nebo nelibosti“ resp. „zážitek napětí či uvolnění“ (srov. Nakonečný, 1995, s. 18). Druhý význam je pak dle Kolba objektivní, spojený s prostředím, např. „20 years of experience on this job“, což bychom zřejmě přeložili jako 20letou zkušenost (srov. Kolb, 1984, s. 35). I v tomto případě by Nakonečný souhlasil s tímto rozdělením, když zkušenost označuje jako něco, co je získáno z kultury, tedy zevnějšku osobnosti (srov. Nakonečný, 1995, s. 127). Dá se tedy říci, že oproti jednoduchému oddělení zážitku a zkušenosti jako vstupu a výstupu, které jsem naznačil výše, existuje ještě další rozdíl v používání těchto dvou synonym pro anglický termín experience, a tím je internalita/externalita vztahení termínu. Propojení těchto dvou významů, tedy zkušenosti a zážitku jako objektivních a vnitřních podmínek nazývá Dewey situací (srov. Dewey, 1938, s. 42). V té dochází k zisku znalostí a dovedností, které se stávají nástrojem porozumění a jednání v situacích, které nastanou. Toto vysvětlení zapadá jak do modelu v Obr. 1, tak do terminologického ukotvení na základě Kolbových příkladů výše.

Pokud se vrátíme ke zmíněnému významu anglického termínu ve smyslu „prožitek“, sám Kirchner jej považuje za součást zážitku. Zážitek podle něj čerpá z proudu prožitků. Od výše citovaných autorů Kolba a Nakonečného se však liší v pojetí vztahu mezi zkušeností a zážitkem, který považuje za zvnitřněnou zkušenost (Kirchner, 2009, s. 25). Z tohoto pohledu se tedy jeví, že Kirchner považuje zkušenost za chronologicky primární, jejímž zvnitřněním dochází ke vzniku zážitku. To ovšem v textu dále popírá: „Díky pozornosti se zážitek či silný prožitek, tedy jakási dílčí

informace, stává zkušeností (...)“ (Kirchner, 2009, s. 26). Světlo do tohoto rozlišení vnáší definice prožitku (který vystihuje aktivitu prožívání), zážitku (prožitek nebo soubor prožitků, ke kterým se vracíme v čase) a zkušenost (to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně prožíváno) (srov. Kirchner, 2009, s. 25). Výše zmíněná nejednoznačnost vztahu mezi zkušeností a zážitkem bychom mohli vysvětlit právě dvojrolí termínu a bodu „experience“ jako nové zkušenosti a zároveň nového zážitku, který je startérem nového cyklu získání zkušenosti, jak bylo naznačeno výše. Přesto však předpokládám prvotnost zážitku (jako souhrnu prožitků) před zkušeností, stejně jako např. Plamínek, který termín zážitek používá i pro termín na „druhé úrovni“ (po aktivním experimentu, zkoušce), tedy něco, co navrhuji označovat jako zkušenost (srov. Plamínek, 2010, s. 205).

Již zmíněný Dewey, který s termínem experience ve svých dílech operuje velmi často, se v jednom ze svých dalších děl pouští do rozdělení zkušenosti vedví. „Po činné stránce zkušenost je zkoušení; význam tohoto slova vysvětluje se dobře příbuzným slovem pokus (experiment). Po trpné stránce zkušenost je zakoušení. Máme-li s něčím zkušenost, působíme na to sami, děláme s tím něco; a potom zakoušíme nebo trpíme následky.“ (Dewey, 1932, s. 189). I tímto výrokem a překladem se potvrzuje možnost dvojího užívání termínu zkušenost ve smyslu testu reakce v jisté situaci a jejích následků – ať už v podobenství zkušenostního cyklu učení, tak při pouhé návaznosti těchto dvou aktů. Dewey se v této otázce dále věnuje postavení zkušenosti jako předstupně a opaku pole teorie. „Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zroditi a nositi každou dávku theorie (anebo rozumového obsahu), avšak theorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako theorie.“ (Dewey, 1932, s. 196).¹⁵ Empirickou situaci pak označuje jako „počáteční období myšlení“ (Dewey, 1932, s. 209), rozum pak za „nástroj, kterým bylo možno zachytiti všeobecný princip a proniknouti k podstatě věci“ (Dewey, 1932, s. 356). Celkem logicky pak požaduje propojenost vědy a rozumu se zkušeností (srov. Dewey, 1932, s. 357), což je jeden z předpokladů dalších částí této práce, věnujících se usazení andragogiky do procesu vzniku zkušenosti a vědy. V tomto vymezení nacházím velkou podobnost s modelem, který v práci předkládám dále. Nyní pouze krátce nastíním vztah mezi modalitami andragogiky, a to andragogikou jako polem praxe, vědním oborem a studijním oborem

¹⁵ I když i v tomto prohlášení bychom našli dvojakost – zkušenost je zde schopna jednak zrodit (tedy být předstupně) teorii a zároveň ji nosit (tedy být jejím odrazem). Dostáváme se tak opět ke komplementárnímu pojetí zkušenosti jako jednoho pólu cyklu zkušenostního učení, který je však rozdělen a jednoty dosahuje až po dokončení celého cyklu.

(srov. např. Beneš, 1997, s. 24). V tomto modelu vycházím z toho, že primárním zdrojem informací je pole praxe andragogiky, které je zdrojem jejích „zážitků“. Po úspěšném opakování jistého řešení pak dochází k zobecnění do teoretického systému, který tyto zážitky třídí, zpracovává a předkládá v ucelené nabídce možných postupů. Následuje předání tohoto systému v rámci studijního oboru a následné ověření získaných informací (včetně způsobu jejich provázání) v praxi. Tím se kruh uzavírá. To zcela navazuje na Deweyho výrok o počátečním období myšlení a propojenosti teorie s praxí, jak jsem uvedl výše. Vzhledem k tomu, že nastíněný model je jednou z klíčových částí práce, budu se mu podrobně věnovat dále v textu. Před jeho přiblížením ještě dojde k vyjasnění či doplnění informací důležitých pro jeho pochopení.

Po mírném odbočení věnovaném směřování práce bych chtěl tuto terminologickou kapitolu uzavřít ozřejmením výběru používaných termínů. Ve své práci budu vycházet z této spojitosti dvou významů jednoho anglického termínu – tedy experience jako zážitek i zkušenost. Budu se však také snažit je – vzhledem k výše uvedeným úvahám – používat tak, aby zážitek byl spíše subjektivním impulzem a zkušenost objektivním „ziskem“ či částí situace, ve kterou učební cyklus ústí. Cyklus učení, který je nastíněn výše, budu pak s ohledem na tuto skutečnost nazývat zkušenostním učením, neboť k tomu, abychom o nějakém cyklu mohli hovořit, je třeba dosáhnout i poslední fáze – tou je po tomto terminologickém vymezení právě zkušenost. Zážitek totiž může zůstat nereflektován, tj. dále nezobecněn, nedochází tedy ani k testování závěrů a vzniku nové zkušenosti. Zůstává tak na úrovni podnětu, jehož učební potenciál není využitý. Zároveň se termín zkušenost jeví jako vhodnější pro propojení s nastíněnou koncepcí zkušenostní společnosti, která je vymezena proti možnému pojetí informační společnosti – zkušenostní společnost umožňuje jedincům a společnosti stavět na způsobech uspořádání informací, než na informacích samotných, které se neustále mění.

3. IDEOVÉ INSPIRACE KOLBOVA CYKLU UČENÍ

Cyklus zkušenostního učení je klíčový pro celou práci, proto vycházím se samotného Kolba a nikoliv z interpretací překladů, které jeho vznik přikládají právě samotnému Kolbovi. Ve skutečnosti vychází cyklus zážitek-reflexe-konceptualizace-experiment-zkušenost spíše z teorie Kurta Lewina, což potvrzuje i sám Kolb (srov. Kolb, 1984, s. 21). Níže bych se tedy chtěl věnovat jednotlivým přístupům, které Kolba buď inspirovaly k práci s cyklem zážitkového učení, nebo je sjednotil do diagramu, který uvádím níže (viz Obr. 5).

3.1 JEAN PIAGET

Jedním z ideových zdrojů pro cyklus učení, je Jean Piaget, francouzský genetický psycholog, který proslul svými studiemi o dětském myšlení, o vývoji vnímání a genetické epistemologii (srov. Piaget, 1966, přebal). Jak píše Kolb, Piaget svým modelem posunu dětského myšlení od konkrétních předmětů k abstraktnímu konstrukcionismu položil i základy hlavního směřování rozvoje vědeckých znalostí. Kromě vztahu mezi individuem a okolím Piaget do vztahu zahrnul i obousměrnou interakci mezi procesy akomodace a asimilace (srov. Kolb, 1984, s. 23) Jak se dozvíme dále, procesy akomodace nových poznatků do systému věd a asimilace se stávajícím okolním světem je jedním z klíčových bodů tvorby vědeckého diskurzu – Kolb tedy zcela po právu Piageta do této konstrukce zahrnuje, byť na úrovni uspořádání znalostí osobnosti člověka (tedy ne na úrovni kumulace a uspořádání diskurzu vědy).

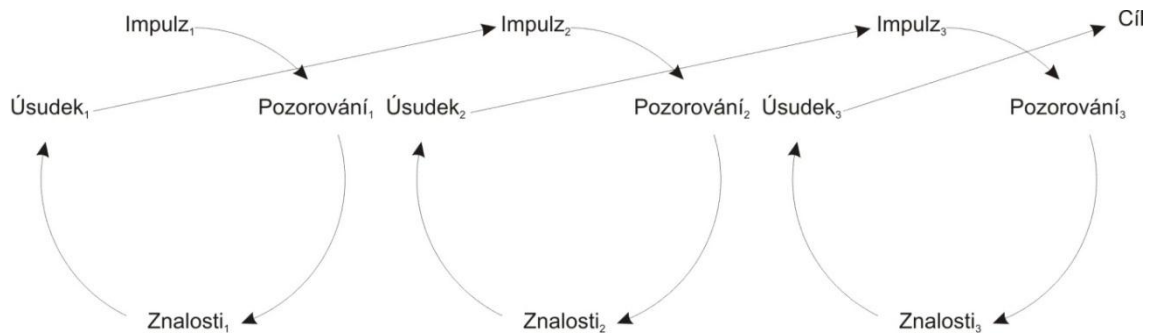
Další z částí Piagetova modelu je teorie, zabývající se aktem inteligence – v tomto bodě Piaget vychází především z práce Claparèdea. Akt inteligence se podle této teorie skládá ze tří momentů – „z otázky, která dává hledání směr, z hypotézy, která anticipuje řešení, a z kontroly, která řešení vybírá“ (Piaget, 1966, s. 83). Tato teorie charakteru inteligence je svou strukturou velmi podobná teorii zážitkového učení, jak se jí pokouším nastínit. Otázka je ekvivalentem zážitku – nové situace, která žádá hledání řešení a dává tak hledání směr. Hypotézu pak můžeme umístit do průniku fáze reflexe a formování teorií a její ověřování probíhá ve fázi aktivního experimentování s dosaženými závěry. Také nám nemohou uniknout souvislosti a podobnosti s některými modely formování vědy, který je středobodem této práce – i věda (přínejmenším ta andragogická) se skládá z podobných momentů – opakované akty

skutečných situací, zobecňování úspěšných řešení v daných situacích, tvorba hypotéz a jejich ověřování. Toto ověřování se však děje dvojitým způsobem – jednak jako ověřování funkčnosti (pravdivosti) struktury diskurzu a jeho srozumitelnosti a dále jako efektivní nástroj vracející původní impulz zpět do praxe. Více se k této problematice vrátím v kapitole 5.2, která nastiňuje úlohu jazyka v tomto aktu ověřování.

I v dalších Piagetových interpretacích Claparèdeových teorií nalezneme náznaky možných zdrojů přiblížení rozvoje inteligence rozvoji vědecké disciplíny. Claparède totiž, kromě jiného, rozlišuje ještě praktickou/empirickou a teoretickou/systematickou formu inteligence. Zatímco první forma je předteorií, kde hypotézy fungují jako senzomotorické tápání a kontrola funguje jako sled zdarů a nezdarů, teoretická forma již disponuje pokročilejší možností kontrole prostřednictvím práce se vztahy uvnitř teorie (srov. Piaget, 1966, s. 83). Dá se tedy říci, že věda v podobě první formy Claparèdeova modelu je pouze opakovaným modelem řešení situace, věda ve formě systematického uspořádání hypotéz a jejich proměnných je již sebereprodukujícím se systémem, který je schopný hypotézy tvořit, ale především ověřovat bez nutnosti aktivního experimentu. Tento názor podporuje Piaget i dále, kdy pracuje s teorií Baldwina. Ten hovoří o „aktivní reprodukci výsledku, který byl poprvé získán náhodou, „kruhovou reakcí“.“ (srov. Piaget, 1966, s. 88). V případě vědy bychom tak mohli říci, že pokud se v tomto stadiu nachází, stanovuje již systematicky pravidla vědeckého diskurzu tak, aby jednotlivé výroky či hypotézy, vznikající při zevšeobecňování reflektovaných poznatků, mohly být vyloučeny či potvrzeny pomocí jasně daných kritérií. K tomu pak mohou sloužit jak pravidla, specifická pro danou vědu, tak pravidla obecná, kam bychom řadili pravidlo verifikace či falzifikace (srov. např. Popper, 2000, s. 107).

3.2 JOHN DEWEY

Spolu s Lewinem a Piagetem je John Dewey ideovým zdrojem Kolbova konceptu zkušenostního učení. Je tomu tak proto, že i u Deweyho je zkušenost centrálním bodem jeho učebního procesu. Deweyho model pak zahrnuje následující body: impulz – pozorování – znalosti – úsudek, přičemž úsudek/názor jsou následně novým impulzem. Model tedy svou návazností posledního bodu na první opět připomíná spirálu načrtnutou v úvodní části práce a potvrzuje následnost tohoto procesu sebou samým (srov. Kolb, 1984, s. 23).



Obr. 2 Deweyho model zkušenostního učení

(srov. Kolb, 1984, s. 23)

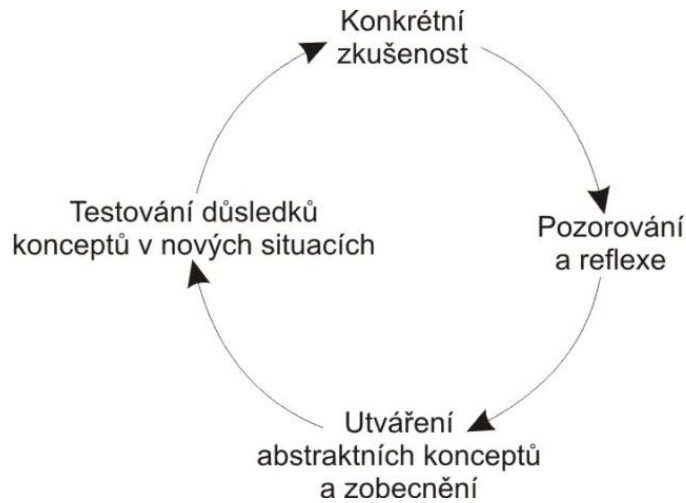
Na rozdíl od dalších teorií a modelů se tento liší tím, že pracuje s konkrétním záměrem, cílem. Ten je na konci celého procesu jako konečná meta, jejíž dosažení je závislé na průběhu celého procesu získávání zkušenosti s předpokládaným řešením. Připomíná tak výrazně strategii pokus-omyl, která je součástí diskurzu vědního oboru andragogiky, jako metoda spoluutvářející diskurz (viz dále v části o tvorbě diskurzu) prostřednictvím vyloučení omylů, které např. podle Foucaulta hrají „roli, jež je často neodlučitelná od role, jakou hrají pravdy“ (Foucault, 1994, s. 18). Zároveň však tento Deweyho přístup představuje nástroj modifikace zvyklostí při řešení problémů v praktické modalitě, který usnadňuje habitualizaci chování a jeho reflexi a nabízí tak zázemí pro institucionalizaci – více tyto procesy a návaznost modalit andragogiky popisují v kapitole 5.3 nazvané „Tři modalit andragogiky“.

3.3 KURT LEWIN

Kurt Lewin je jedním z klíčových ideových zdrojů toho, co je dnes považováno za Kolbův cyklus učení (srov. např. Kirchner, 2009, s. 94 nebo srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 18 a další). Tento cyklus obsahuje následující prvky: konkrétní zkušenost¹⁶, pozorování a reflexi, formování abstraktních konceptů a zobecnění a testování důsledků konceptů v nových situacích (srov. Kolb, 1984, s. 21). Sám Kolb pak tento cyklus řadí do samotného středu komplexního schématu, které nabízí ve své knize (srov. Kolb,

¹⁶ Konkrétní zkušenost Lewin zřejmě ve světle svých dalších prací chápe jako chování osoby v reakci na konkrétní materiální podmínky prostředí či jako změnu prostředí na základě osobnosti – tedy podle jeho vzorce $V = f(P, U)$, kde je V chování (= Verhalten), P osoba (= Person) a U okolí, okolní svět, prostředí (= Umwelt). P a U pak spolu tvoří kategorii celkové situace, tedy něčeho, co můžeme zakoušet jako konkrétní zkušenost (srov. Lewin, 1969, s. 31). Otázkou pak je, zda termín zkušenosti nevyměnit spíše za zážitek, a to v duchu myšlenkového postupu u Bertrandova modelu prekonceptů, jak jsem jej nastínil v „terminologické“ kapitole o zážitku a zkušenosti (kapitola 2).

1984, s. 33), což se projevuje i při prezentaci Lewinova pojetí jako „Kolbův cyklus učení“.



Obr. 3 Lewinův model

(srov. Kolb, 1984, s. 21)

Stěžejním ideovým zdrojem je Lewin pro Kolba už z výše naznačeného důvodu – zkušenost je pro Lewina klíčovým východiskem nejen pro učení, ale také pro sdílení zkušeností – díky ověřitelnosti abstraktních konceptů v konkrétní situaci může docházet k jednoduššímu předání získaných zkušeností dále, bez nutnosti opakovat celý proces a zároveň se zachovanou úrovní efektivity. Za důležité považuje Kolb také zapojení zpětné vazby, které pomáhá zaměřit se na odchýlení od stanoveného cíle (srov. Kolb, 1984, s. 21).

3.4 INTEGROVANÉ PŘÍSTUPY KE ZKUŠENOSTNÍMU UČENÍ

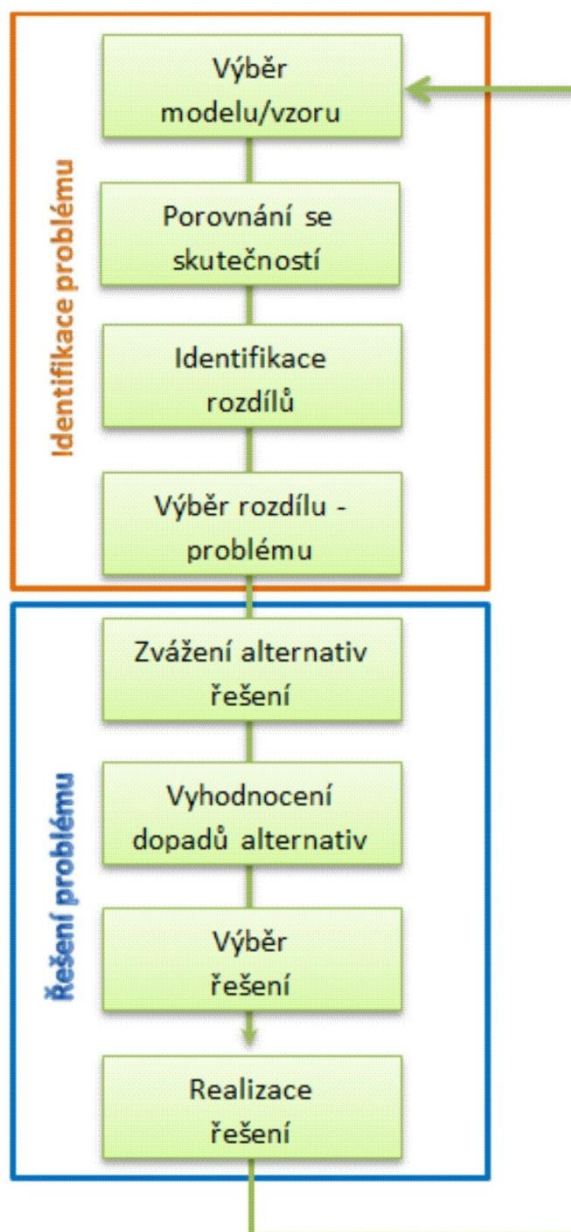
Jak uvádí Kolb, je možné využít přínosu kombinace přístupů z různých zdrojů ke zkušenostnímu učení – konkrétně se jedná o propojení s modelem vědeckého bádání (Kolb), modelem řešení problémů (Pounds), procesem rozhodování (Simon) a kreativní metodou (Wallas) (srov. Kolb, 1984, s. 32). Výhoda tohoto propojení je postizení širokého spektra projevů a extenzí učení, která může být právě díky šíři jednotlivých náhledů základem pro holistický přístup k učení (srov. Kolb, 1984, s. 34), a tím i dle

mého názoru k postupu andragogiky v rámci svých modalit k rozšíření svého diskurzu a jeho ověření, a tedy i ke své legitimizaci. V další části textu se budu věnovat teoriím a autorům, kteří ještě nebyli zmíněni, tedy Wallasovi, Poundsovi a Simonovi, a to z důvodu jejich potenciálu jako ideových zdrojů právě pro propojení andragogických modalit.

3.4.1 WILLIAM F. POUNDS

William Pounds se ve své stati *The proces of problem finding* (1965), zabývá, jak již samotný název napovídá, procesem řešení problémů. Celý cyklus řešení problému pak rozděluje do dvou podčástí, a to na identifikaci problému a jeho řešení. Tento proces pak dělí na několik fází, které poté přejímá Kolb do svého diagramu integrujícího přístupy ke zkušenostnímu učení (viz výše) (srov. Pounds, 1965, s. 12). Poundsova teorie je založena na diskrepancích mezi zvoleným vzorem, cílem či modelem a skutečnou situací stavu. Tento rozdíl může být např. porovnáním stavu nečinného stroje se situací produkce plně využívaného stroje či dostupných dat proti datům, které jsou k dispozici k vypracování zprávy či reportu. V těchto případech jsou vzorem plně využitý stroj či všechny nutné informace. Proces řešení problémů tak v tomto bodě obsahuje klíčový bod – tedy stanovení onoho modelu či cíle (Pounds, 1965, s. 10). Zde si nemůžeme nevšimnout analogie se stanovováním cíle, tedy něčeho, čeho chceme dosáhnout, ve firemním vzdělávání. Např. Bartoňková cíl definuje jako něco, co „v podstatě představuje konkretizaci dané mezery“ (Bartoňková, 2010, s. 135) ve výkonnosti, které je třeba eliminovat (srov. Bartoňková, 2010, s. 118). Ve stejném duchu hovoří i Vodák s Kucharčíkovou, kteří v rámci analýzy potřeb vzdělávání hovoří o „shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností (...) a porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní“ (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 69). I tady tak můžeme vidět důraz kladený na zjištění rozdílu mezi stavem ideálním a stavem současným.

Poundsův model poté přechází do fáze řešení problému, jehož středem jsou alternativy řešení, které se nejprve vybírají, poté hodnotí jejich dopady a následně dochází k realizaci vybraného řešení (srov. Pounds, 1965, s. 12). V tomto bodě pak v cyklickém náhledu řešení problémů můžeme využít kumulační funkci vědeckého diskurzu, které schraňuje nejen strukturu vědy a její obsah, ale zároveň také úspěšná a neúspěšná řešení problémů a jejich dopadů v rámci nově se vytvářející instituce diskurzu (více viz kapitola 4.2 Andragogika jako sociální instituce).



Obr. 4 Proces řešení problému

(srov. Pounds, 1965, s. 12)

Poundsův model shledávám přínosným jak pro teorii zkušenostního učení, tak pro následné řešení tvorby vědeckého diskurzu, mám však také jisté výhrady. Kolbův model (viz Obr. 5 Integrované přístupy) totiž zařazuje Poundsův model do kruhového cyklu, který však není, dle mého názoru, správným zobrazením procesu řešení problému, a to především v jeho počáteční fázi. Pokud totiž srovnáme cyklus podle toho, kde začíná, shodneme se zřejmě na tom, že počátečním bodem je stanovení cíle, což posunuje celý cyklus mírně po směru hodinových ručiček tak, aby byl výběr cíle až

za pomyslnou hranicí, na které se nachází konkrétní zkušenost (pocházející od Lewina, přejatá Kolbem) na cyklu jiném. Mezi vykonáním určitého řešení a stanovením nového vzoru by tak byla větší distance, která by se dala vyplnit právě novou konkrétní zkušeností či evaluací do té doby pouze uvažovaného dopadu vybraného řešení. Tuto kategorii však Pounds ve svém cyklu nemá, můžeme tak pouze navrhnout doplnění a přizpůsobení – otočení – cyklu v duchu předchozích argumentů.

3.4.2 HERBERT A. SIMON

H. A. Simon vnáší do komplexního Kolbova modelu prvek nelineární, ale ne zcela ideálně cyklický. Části jeho rozhodovacího procesu, které ve své knize *Administrative Behavior* předkládá, jsou totiž na sebe navazující, nicméně sám Simon jim uděluje také neustálou sebeaktualizační vlastnost, dochází tak spíše k neustálým zpětným vazbám, než k jednomu ustálenému cyklu, jak jsme viděli a uvidíme u dalších autorů. Simon tvrdí, že nastavování a přenastavování cílů, hledání nových alternativ řešení a změna funkce nových řešení jako podnětů probíhá neustále znovu a znovu, nezávisle na návaznosti na další části procesu (srov. Simon, 1947, s. 127). Navíc, pokud nedojde k nalezení řešení, které je pozitivní (v případě vyloučení špatné a ještě horší alternativy), může podle Simona dojít k návratu k hledání možných řešení či dokonce k odložení rozhodnutí a realizace vybrané možnosti (srov. Simon, 1947, s. 137).

Pokud se pokusíme dešifrovat názvy kategorií, které do svého schématu zařadil Kolb, tedy Intelligence, Design a Choice, dostaneme se právě do struktury těchto termínů, které obsahují souhrn procesů. U termínu Intelligence pak směřujeme k vyhledávání informací, jejich třídění a nacházení podnětů k řešení – tyto činnosti pak dle Simona vykonávají vlastní oddělení organizací, R&D a plánovací oddělení (srov. Simon, 1947, s. 124). Pod termínem Design se nám pak odkrývají již zmíněné procesy nastavení cílů a tím i podoby celého procesu, včetně výběru vhodných řešení a jejich dopadů. Choice poté zahrnuje aplikaci konkrétního rozhodnutí (srov. Simon, 1947, s. 127).

3.4.3 GRAHAM WALLAS

Poslední v pořadí, nikoliv významem, modelů integrovaných Kolbem je model kreativního procesu Grahama Wallase. Ten pracuje s termínem umění myslet, které je jistým spojováním myšlenek. K těmto asociacím pak dochází po ose příprava-inkubace-osvětlení-ověření-začlenění (srov. Wallas, 1946, s. 26). Přípravu pak považuje za zcela

vědomou činností prozkoumávání problému ze všech směrů, inkubace je pak naopak nevědomým (ne)přemýšlením nad problémem, na základě kterého pak dochází k určitému vhledu, nápadu – „šťastnému nápadu“, které nazývá doslova iluminací. Poslední fází je pak ověření myšlenky v reálných podmínkách, které však nestojí na úplném konci, ale dokončuje práci z fází předchozích. Wallas zde cituje Poincarého, který podotýká, že se nestává, aby nevědomá práce poskytla hotové výpočty a řešení, že pouze poskytuje inspiraci a neznámé operacím, které nám pomohou problém vyřešit (srov. Wallas, s. 41). Fází ověření pak Wallas připodobňuje mírou vědomí k fázi přípravy (Wallas, 1946, s. 45), zatímco Kolb přidává další termín, a to včlenění ověřených informací do spirály kreativity (srov. Kolb, 1984, s. 33), která se znovu dostává na úroveň nového problému, jehož řešení se očekává.

3.5 INTEGRACE PŘÍSTUPŮ

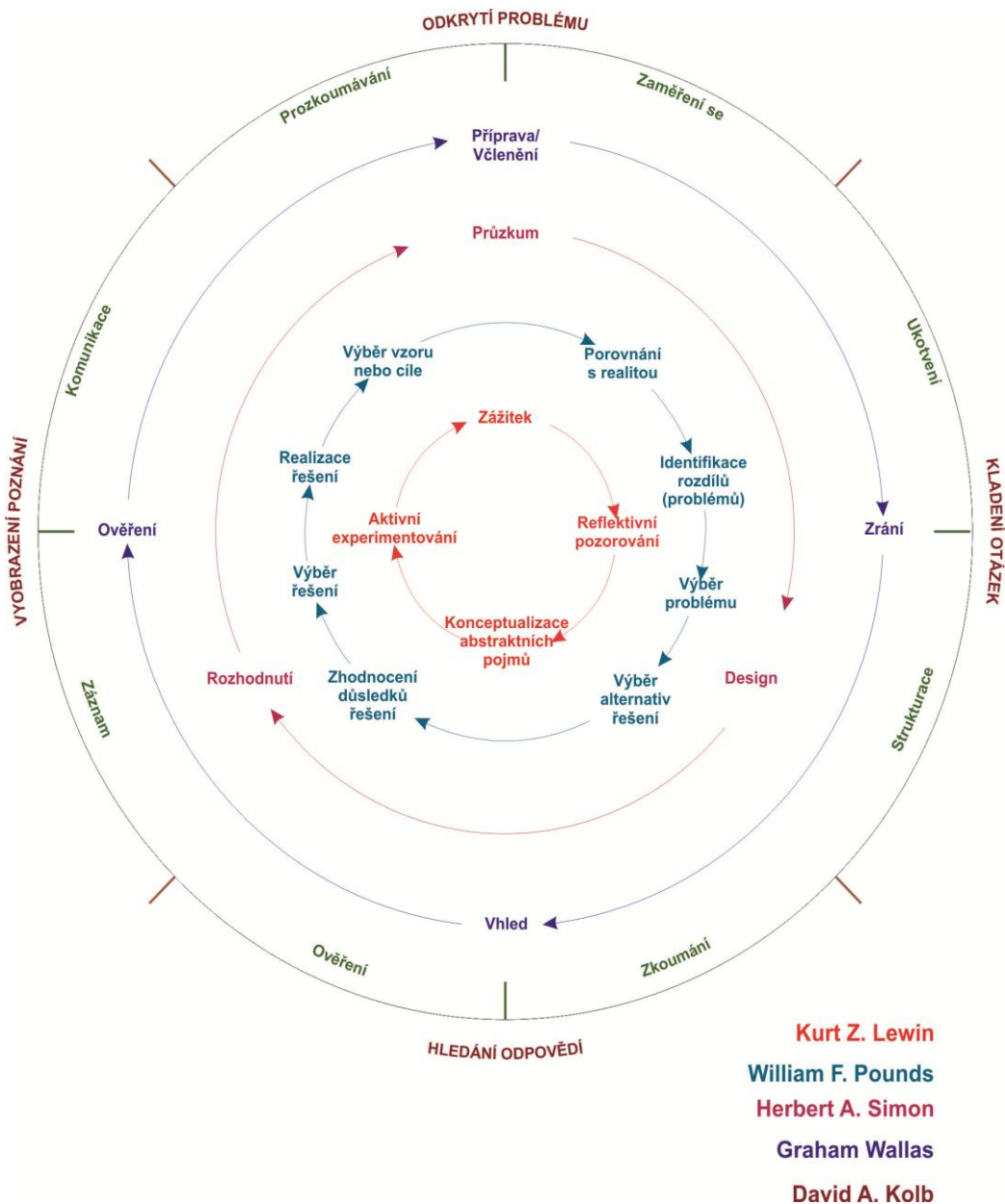
Kolb všechny uvedené integrované přístupy spolu s Lewinovým modelem a svým přístupem vyobrazuje ve shrnujícím schématu, které představuje připodobnění jednotlivých modelů a jejich fází. Toto schéma odkrývá několik zajímavých vztahů, ale obsahuje také některé nesrovnalosti, jak jsem uvedl např. u Poundse¹⁷. Všechny modely (kromě Poundsova přístupu – viz výše) se vyznačují jasným začátkem celého procesu – ať už je to zážitek, hledání problému, průzkum či příprava. I u Poundsova modelu bychom po doplnění mohli podobnou fází přidat – byla by výsledkem určitého porovnání odhadovaného řešení a skutečného dopadu zvolené alternativy. Všechny modely také disponují cirkulárním pohybem od první fáze k poslední, která se tím pádem určitým způsobem překrývá. Mezi těmito fázemi však modely postupují různě, což je dáno nejen charakterem přístupů jednotlivých autorů, ale také počtem fází, na které autoři své modely rozdělují. Nejčlenitější je model Poundsův, který bychom ale mohli zjednodušit přidělením podfází do dvou velkých skupin, tedy definici problému a hledání řešení. Do první poloviny procesu, která by u Lewinova centrálního modelu začínala v podobné fázi jako objevení se zážitku, by spadaly fáze definice cíle, porovnání s realitou a následní objevení rozdílů a výběr problému, či diskrepance, kterou jsme si vybrali k řešení. Další fáze hledání řešení pak začíná přibližně ve fázi konceptualizace abstraktních pojmů, tedy fázi tvorby obecných pravidel, která je možno

¹⁷ Model však uvádím v nezměněné podobě, jak jej představuje Kolb, aby čtenář mohl při vlastní analýze vycházet z původního stavu a nebyl omezen mou interpretací.

3. Ideové inspirace Kolbova cyklu učení

využit při řešení podobných situací v modelu Lewina. Následuje výběr vhodného řešení na základě vyhodnocení důsledků všech možností a jeho realizace.

Podobně do tohoto přístupu zasahuje Simon, který do počáteční fáze průzkumu zahrnuje především Poundsův bod identifikace rozdílů, od které přechází k definici cíle v podobě designu celého procesu tvorby rozhodnutí, které následuje jako fáze další. Připomeňme jen sebeaktualizační prvek Simonova modelu – celé schéma nemusí nutně dojít svého konce – v případě špatného rozhodnutí docházíme zpět k designu či dokonce průzkumu, abychom mohli lépe na fakta, vedoucí k rozhodnutí, nahlédnout.



Obr. 5 Integrované přístupy

(srov. Kolb, 1984, s. 33)

Kreativní proces Grahama Wallase je ve svých fázích také spojený s uvedenými modely, obsahuje ovšem určitý zvláštní prvek, kterým je ne-vědomí. Zatímco u předchozích modelů můžeme říci, že všechny kroky byly plně racionálně ukotvené a jejich realizace podléhala plnému volnému řízení, Wallasova fáze zrání předpokládá spíše nevědomé uspořádání faktů, které vedou k následnému vhledu. Tento prvek myslím zcela odpovídá struktuře tvorby zkušenosti, kdy reflexe, odhalující prvky chování, které by se daly opakovat a zahrnout do obecných pravidel využitelných na další případy, probíhá až po určitém nevědomém prožití jisté situace. Tento vhled a schopnost abstrakce a propojení mnohdy zdánlivě nesouvislých prvků pak vede k vytvoření určité teorie o výsledku za použití zobecněním získané teorie a k jejímu ověření, kterou Lewin nazývá aktivním experimentem.

Poslední úrovní integrovaného modelu je Kolbův model vědeckého zkoumání, který přes odkrytí problému, stejně jako Pounds, pokračuje k hledání otázek a následných odpovědí. Svůj cyklus zakončuje vyobrazením poznání. I zde bychom mohli spatřit podobnost s centrálním modelem – kladení otázek je určitým vyobrazením reflexe, vyobrazení poznání pak možných mezistupněm mezi konceptualizací pojmů a jejich aktivním ověřením, které Kolb směřuje přes činnosti komunikace do zkoumání zpět k odkrytí nové problematické situace, tedy zážitku propojení získaných odpovědí s novými otázkami.

Pokud bychom chtěli všechny procesy shrnout do jednoho pohybu, který by obsahoval klíčové přístupy všech modelů, mohl by tento pohyb vypadat následovně. U počáteční fáze, kterou je zážitek nové situace, zjištění nových informací v rámci průzkumu či odkrytí nového problému postupujeme s jistou mírou zaměření se na takto vymezené téma a klademe si otázky směřující k jeho zúžení. Po této reflexi hledáme vědomě či ne-vědomě základní strukturu uvažovaných konceptů včetně jejich řešení a dopadů těchto řešení – tato fáze následně ústí do tvorby uceleného konceptu, na základě jehož činíme rozhodnutí s vědomím důsledků těchto voleb. Tímto aktem docházíme k ověření těchto konceptů a uzavíráme kruh novou zkušeností využití takto vzniklých konceptů v nových situacích – takto přicházíme do kontaktu s novým zážitkem, který startuje další smyčku zkušenostního učení.

Celý tento model je šablonou, se kterou pracuji dále v textu – je určitým vzorem pro ukotvení andragogických modalit, se kterými v textu pracuji, ve smyslu zkušenostní disciplíny a sociální instituce – této problematice se věnuji v další kapitole.

4. INSTITUCIONALIZACE DISKURZU

Od zkušenostní společnosti, vyrůstající na bázi společnosti informační, jsme se přes definici a zapojení zkušenosti do modelu zkušenostního učení dostali až k institucionalizaci jako procesu usazování tří modalit do uceleného, propojeného modelu. Tento přesun vychází z podobnosti výše uvedených přístupů a procesu tvorby sociální instituce – z podobnosti tohoto procesu s modelem zkušenostního učení vycházím nejen čistě intuitivně, ale také v důsledku jistých uvedených argumentů, např. Deweyho o propojenosti vědy, rozumu a zkušenosti (kapitola 3.2), Poundse o definici stanovených cílů (kapitola 3.4.1) či Foucaulta a jeho přístup k omylům ve vědě (kapitola 3.2). Další autoři, které zahrnuje Kolb do svého diagramu, představují širší implikace těchto modelů a z nich vyplývajících důsledků. Následující kapitola se věnuje diskurzu andragogiky a legitimizaci andragogiky jako soustavy pole praxe, vědního a studijního oboru. Neklade si za cíl navrhnout obecně platné vysvětlení této problematiky, tato kapitola je spíše snahou o rozšíření diskuze o úloze a pozici diskurzu v andragogice, úloze jejích modalit a možnostech její (jejich) legitimizace. Pro naplnění cíle této práce slouží především jako jedno ze základních východisek, a to propojení modalit andragogiky v podobě fází tvorby sociální instituce.

Teoretické zdroje, které jsou pilíři této části práce, vycházejí z Wittgensteinovy analýzy jazyka, Foucaultova uchopení diskurzu (obojí především v pojetí Bartoňkové) Bergerovsko-Luckmannovského uchopení sociální instituce a konceptu zážitkového vzdělávání jako inspirativního zdroje pro legitimizaci. Tato kapitola slouží k lepšímu pochopení kapitol dalších, a to především těch, které se věnují propojení konceptu zkušenostního učení a modalit andragogiky.

Diskurz je v andragogice, stejně jako u jiné vědní disciplíny, jejím nejvýznamnějším znakem. V poslední době diskutované kurikulum (viz např. Šimek, 2003), které bývá považováno za centrální bod andragogiky jako vědy a studijního oboru, tak ustupuje na nižší úroveň právě diskurzu, který chápou jako způsob uspořádání kurikula andragogiky. Dle Matonohy Foucault termín diskurzu rozvedl jako filozofickou kategorii, je diskurz „to, co tvoří pozadí každé promluvy (...), co nám umožňuje mluvit, respektive co naše mluvení legitimizuje“ (Matonoha, 2005, s. 582). Dá se tedy říci, že diskurz je jedním z nástrojů legitimizace andragogiky jako vědy. Sám diskurz v sobě může obsahovat nejen uspořádání výpovědí k sobě navzájem a ke svým

objektům, subjektům a pojmům (Bartoňková, 2004, s. 122), ale také legitimizaci svého vzniku a samotného umístění v systému dané vědní disciplíny. Může tak být pozadím konstituování každé teorie, tedy tím, co toto konstituování legitimizuje. Stává se něčím, co legitimizuje samo sebe jen svým umístěním do systému zpracování vědění. Toto umístění bychom mohli prezentovat na základě uchopení vědění a vědy. Jak cituje Bartoňková Foucaulta: „Vědění je to, o čem lze hovořit v diskurzivní praxi, jež je tím specifikována: oblast tvořená různými objekty, které buď získaly, nebo nezískaly vědecký statut.“ (Bartoňková, 2004, s. 40). Tento vědecký statut by pak objekty, dle mého názoru, získávaly na základě jejich (ne)zařazení do systému vědy-diskurzu (toto spojení vysvětlím níže). Věda se tak pohybuje v oblasti vědění, které definuje svým předmětem, ale do souboru s označením „věda“ zahrnuje jen vztažené objekty, a to pomocí propojení výpovědí o nich. Zbylé objekty čekají na toto zařazení v poli vědění. Tento proces je podobný hře s dětskou stavebnicí – kostky, které jsou zahrnuty do stavby, jsou již k sobě nějakým způsobem vztaženy. Kostky, které leží rozsypané na koberci, jsou pak vědění – jejich tvary a spojovací prvky je předurčují pro zasazení do stavby (jsou předurčeny stanovením předmětu vědy), na svou přeměnu ve vědu (propojení s jinými kostkami-výpověďmi) však stále čekají. Nemohu zde také nepřipomenout diskuzi v první kapitole o společnosti vědění o vztahu mezi informační společností a znalostní, potažmo společností zkušenostní. I v ní jsou informace spíše nabídkou, ale bez konkrétního aktivního uchopení zůstávají pouze podkladem, který nijak nevstupuje do systému znalostí a následných zkušeností, které ze znalostí aktivním uchopením vznikají.

4.1 VĚDA-DISKURZ

Nyní k vysvětlení zmiňovaného spojení termínů věda-diskurz. Foucault rozlišuje v oblasti výpovědí tři prostory, obklopující výpověď. Jedná se o kolaterální prostor (tedy sousedící prostor, formovaný dalšími výpověďmi), korelativní prostor (ve kterém nacházíme vztah výpovědi k jejím subjektům, objektům a pojmům) a prostor komplementární, do kterého zahrnujeme politické události, ekonomické procesy, ale také sociální instituce. První dva prostory Foucault označuje jako diskurzivní formace, přičemž tímto termínem označuje určitou pravidelnost, řád či korelace mezi objekty a typy výpovědí (srov. Foucault, 2002, s. 62). Proti (nebo spíše mimo) diskurzivním formacím stojí u Foucaulta podle Bartoňkové formace nediskurzivní, které zahrnují vnější prostředí výpovědi, tedy prostor komplementární (Bartoňková, 2004, s. 122).

Foucault používá termín diskurzivní formace proto, aby se vyhnul termínům věda, teorie či sféra objektivita, kvůli kterým by mohlo docházet k působení zavedených omezení (především platnosti určitých podmínek) při snaze o zařazení některé oblasti do diskursivního vědění (srov. Foucault, 2002, s. 62). V tom případě se nabízí termín nediskurzivní formace – který Foucault označuje jako vnější prostor a zahrnuje do něj např. ekonomické či politické události a procesy (Bartoňková, 2004, s. 123) – spojit do souvislosti s pojmem pole praxe, která je jednou z oblastí andragogiky jako celku v rámci jejího propojení s vědním a studijním oborem (Beneš, 1997, s. 24). Toto rozdělení bychom mohli podpořit Foucaultovým tvrzením, kdy uvádí, že člověk existoval tam, kde diskurzy mlčely (srov. Foucault, 1989, s. 6). Dá se tedy říci, že na základě možnosti propojení termínů diskurzivní formace a věda či teorie bychom mohli dojít k výše uvažované záměně diskurzivních a nediskurzivních formací za teorii a praxi – tedy za něco, co uspořádává věci s jejich reprezentacemi (teorie) a vnější prostor (praxe), který je k výpovědím diskurzivních formací vztažený a které jsou zároveň vztaženy k němu.

Nový pohled získáváme na jazyk, který je v oblasti vědy-teorie jako diskurzu určujícím činitelem. Právě jazykem totiž dochází ke zmíněnému uspořádání věcí s jejich reprezentacemi. Zde bychom mohli využít gramatického prostoru Wittgensteina (srov. Bartoňková, 2004, s. 68), který je vytvářen reálnými výskyty jazykového výrazu a jeho významu a je systémem pravidel zakládající kontext použití znaku, tedy kontextem jazykové/řečové hry (tuto dvojí terminologii používám pouze prozatím – dále v textu vysvětlím její uchopení v této práci), kterou Wittgenstein chápe jako složeninu jazyka a akce, do níž je vetkán (srov. Wittgenstein, 2001, s. 4). Vidíme zde tedy určité základní propojení mezi teorií a praxí, gramatikou jako soustavou vztahů a konkrétním projevem v jednání těchto vztahů.

Když se vrátíme zpět k hlavnímu tématu této kapitoly, tedy k institucionalizaci, dostaneme se k termínu sémantické pole, které je budováno právě jazykem (srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 45) a je svým významem blízké gramatickému prostoru. Berger s Luckmannem shledávají funkci sémantického pole v tom, že dává „smysl a řád všem každodenním a rutinním činnostem“ (Berger – Luckmann, 1999, s. 46). Dále také umožňuje uchování a hromadění osobní i dějinné zkušenosti. Zároveň samo určuje, „co z celkové zkušenosti (...) bude uchováno a co zapomenuto“ (Berger – Luckmann, 1999, s. 46). Toto vědění je následně sdíleno, což umožňuje existenci určitých základních

předpokladů pro vzájemné jednání (srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 46). Propojenost sémantického pole s řečovou/jazykovou hrou je mnohem výraznější, pokud si řečovou/jazykovou hru představíme jako soubor pravidel zakládající kontext použití znaku při konstituování teorie andragogiky. Je to tedy domluvený způsob zacházení se znaky a jejich reprezentacemi. Jestliže tuto teorii doplníme o proces vzniku sociální instituce u Bergera s Luckmannem (srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 56) zjistíme, že se z diskurzu stává nová instituce. Pokud si představíme praktické pokusy o řešení situací, vnímaných jako problémových, andragogickou cestou, jako jednání (v duchu Bergera s Luckmannem), která se opakují, typizují a institucionalizují, dochází právě v oblasti sémantického prostoru na úrovni vědy-diskurzu k „rozhodnutí“ o zařazení či nezařazení objektů vědění (typizovaných řešení, jejich vztahů, výpovědí apod.) do systému vědy¹⁸. Tento proces však ještě není završen – nutné je předání vytvořené instituce dále, aby ta získala charakter nadosobní povahy. Tento proces vysvětlím ještě dále. Klíčovou roli v této oblasti hraje zmiňovaný jazyk, který nejen umožňuje vést řečové hry na úrovni vědy o uspořádání a zahrnutí jistých prvků z oblasti vědění do oblasti vědy (a vlastně také „nominaci“ těchto objektů jako objektů vědy), ale také předávat takto institucionalizovaný diskurz dále – jazyk tak umožňuje završit proces institucionalizace vědy, což považuji za klíčové v otázce legitimizace andragogiky – o tom ale více v dalších částech textu.

4.2 ANDRAGOGIKA JAKO SOCIÁLNÍ INSTITUCE

V předchozím textu jsem zmínil proces institucionalizace. Nyní bych se mu chtěl věnovat podrobněji, neboť jej považuji za důležitý pro další části této práce. Proces vzniku instituce rozděluje Berger s Luckmannem do čtyř fází (srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 56). Zakládajícím kamenem vzniku instituce je habitualizace, tedy ustálení často opakované činnosti ve vzorec jednání. Po spojení těchto vzorců s konkrétními aktéry (typizace) dochází ke vzniku instituce. Proces tvorby instituce je pak završen objektivací, pomocí předání instituce dalším generacím. Instituce pak funguje jako na lidech nezávislá instance, která zároveň umožňuje a omezuje. Díky tomu je také možná její reprodukce.

¹⁸ Viz zmíněný příklad s dětskou stavebnicí.

Pokud si do tohoto schématu dosadíme pole praxe (viz výše zmíněné praktické pokusy o andragogickou intervenci v kritických oblastech či uzlech), vědní (jako oblast institucionalizovaného diskurzu) a studijní obor (jako poslední fázi tvorby sociální instituce), jako dílčí oblasti modalit andragogiky, jeví se celý tento systém jako jedna velká instituce. Od konkrétního jednání postupujeme přes typizace až k institucionalizaci, kterou završujeme předáním další generaci v rámci studijního oboru. Nyní se na tento proces podíváme poněkud podrobněji.



Obr. 6 Vznik sociální instituce

(srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 56)

Andragogika, která je považována za induktivní vědu (srov. Šimek, 2005, s. 290), začíná, stejně jako instituce, v nějakém jednání, tedy v praxi. Ani vstupy teoretických koncepcí opěrných vědních disciplín nejsou, dle mého názoru, tak silné, aby andragogice poskytly žádoucí teoretickou oporu, se kterou by andragogika v tomto jednání mohla postupovat jinak než induktivně. Při opakování některých postupů, které andragogika v praxi induktivně a zpočátku intuitivně využívá při řešení problematických situací, dochází k ustalování určitých vzorců jednání. Dá se říci, že andragogika (stejně jako člověk obecně) postupuje metodou pokus-omyl a směřuje k neopakování předchozích chyb – jejich propojení s diskurzem pak považují za významný krok při ustanovování diskurzu. Důležitost zahrnutí chyb do diskurzu zdůrazňuje i Foucault. Jakýkoliv obor, dle něj, „vytvářejí stejně tak omyly jako pravdy, omyly, které nejsou ani pozůstatky nebo cizími prvky, nýbrž něčím, co má kladnou funkci, co je historicky účinné, co vykonává roli, jež je často neodlučitelná od role, jakou hrají pravdy“ (Foucault, 1994, s. 18).

Postup pokus-omyl, směřující ke kumulaci úspěšných i neúspěšných řešení je v této počáteční fázi velmi často založen spíše na vlastní zkušenosti těch, kteří dané problémy řeší, než aby byl systematickým přístupem. Při dosažení určité nasycenosti praxe problémy a jejich řešení, dochází ke snaze zobecnit řešení problémů, která byla úspěšná. Dochází tak tedy k propojení ustálených vzorců s typickými aktéry s jejich charakteristikami a specifiky z předchozích situací. Na základě těchto procesů můžeme dojít k procesu tvory vlastní instituce. Tu u andragogiky nacházím v oblasti tvorby vědecké teorie či diskurzu, v rámci kterého dochází k uspořádání pozorovaných a zažitých pravidel a výpovědí o nich. V rámci této fáze dochází k ustanovování řečových her (ne, že by v předcházejících stádiích řečové hry nevznikaly či nefungovaly – tuto řečovou hru diskurzu však považuji za klíčovou právě kvůli jejímu potenciálu uspořádat řečové hry předchozí) diskurzu andragogiky. Pravidla jsou dána na základě předchozích zkušeností a jejich zkoumání a zobecňování. Kontext je pak určen šíří problémů a praxe andragogiky, ve kterém se pohybuje – tyto faktory ovlivňují vstupy do fáze tvorby teoretického diskurzu. Na základě těchto vstupů a podle domluvených pravidel řečové hry, která domlouvají sami andragogové v poli vědy, dochází k formulaci dílčích teorií, které vycházejí z empirické zkušenosti andragogiky. Zde bychom podle Bartoňkové mohli hovořit i o sémantickém poli, které samo určuje, „co z celkové zkušenosti jak jedince, tak společnosti bude uchováno, a co zapomenuto“ (Bartoňková, 2004, s. 70), jak jsem již zmínil výše. Dochází tím k nutné redukci informací, které mají být zasazeny do systému vědění. Tato redukce a systém uspořádání informací vůbec ještě není svébytnou institucí, která dle Bergera s Luckmannem pomocí jazyka vštěpuje určitou strukturu a zároveň umožňuje ustanovit základ vědění, na kterém jsou následně založeny další teorie (srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 95). Proto, aby se jí stala, je třeba předat ji někomu, kdo nestál u jejího zrodu a neměl přístup k informacím, které vedly k jejímu vzniku. V tom případě by totiž instituce nenabyla oné „nadosobnosti“, jež jí umožňuje nebýt zpochybňována jako něco, co zpochybnitelné je. Pokud by totiž jedinec nabyl pocitu, že instituci může proměnit na základě informací, které o ní má, nedošlo by k vzniku instituce, ale opět pouze k návratu k řečové hře o jejím uspořádání. Diskurz by tak neměl sílu rozšiřujícího vědění. Nejde tedy primárně o to, aby byl diskurz (pojímáný jako instituce) nezpochybnitelný, jde spíše o to, že pokud bude zpochybňována každá jeho vrstva při každém jeho předávání, nešetříme žádnou energii, kterou jsme získali jeho ustavením. Z toho důvodu se přikláním k dokončení procesu institucionalizace formou předávání diskurzu „dalším generacím“ (tedy jakousi

vědeckou socializací) v rámci andragogiky jako studijního oboru. V tomto procesu předávání může, dle mého názoru, dojít nejen ke zmíněné kumulaci informací, ale také k určitému ověření – ať už jazyka, ve kterém je diskurz formulován, tak teorie samotné, a to prostřednictvím praxe, ke které budou studenti vedeni a ke které směřují. Na základě takto zprostředkovaného vstupu vytvořeného diskurzu zpět do praxe dojde k ověření jeho pravdivosti – pokud bychom např. dle některých pragmatistů za pravdivé označili to, co funguje (srov. James, 2003, s. 50). Na základě těchto informací můžeme dle Bartoňkové posunout bod ukončení procesu institucionalizace ještě o něco dále – „...andragogika (...) se stává humanitní vědou až tehdy, je-li její obor určitým způsobem interpretován a tato interpretace říká, že v hloubi všech poznávacích procesů existuje subjektivní bytost, bez jejíž reprezentace by nic, co se odehrává ve společnosti, životě a řeči, nemělo smysl.“ (Bartoňková, 2004, s. 116). Tím se dostáváme v procesu institucionalizace andragogiky až na práh její legitimizace, která je, možná překvapivě, započata i zakončena praxí. Z praxe vycházejí první náznaky řešení, jejichž zobecněním docházíme k andragogické vědě, ale najdeme zde také prostředky ověření těchto poznatků a uznání jejich pravdivosti. Dostáváme se také ke spojení diskurzivních a nediskurzivních formací, jak jsem je výše definoval podle vymezení Foucaulta. Jak jsem naznačil, do nediskurzivních činností Foucault zahrnuje politické události, ekonomické procesy, ale také sociální instituce. Vědní diskurz můžeme zařazovat do obou formací – jako souhrn dalších výpovědí a vztahů mezi nimi do formace diskurzivní a jako sociální instituci do formací nediskurzivních. Přejít mezi nimi, resp. proces stávání se nediskurzivní formací je, dle mého názoru, uskutečněn poslední fází tvorby sociální instituce – předáváním těm, kteří nebyli u jeho vzniku, a to v intencích teorie Bergera a Luckmanna (srov. Berger – Luckmann, 1999, s. 95). Toto předávání pak nacházím v podobě studijního oboru, ve kterém dochází k předávání diskurzu jako sociální instituce, čímž se stává součástí nediskurzivního pole.

Tento cirkulární přístup má určitou výhodu oproti přímočarému dvoustrannému vztahu mezi teorií a praxí, ve kterém, dle mého soudu, dochází k neustálé reformulaci pohledu na praxi v rámci stanovované teorie. I přístup v triádě praxe-vědní obor-studijní obor nabízí možnost pro úpravu stanovených „pravd“ a pravidel. Činí tak však více komplexním způsobem pomocí ustálení řečových významů a reprezentací, vytvořených v procesu tvorby instituce a jejich předávání. Zároveň umožňuje eliminaci nefungujících teorií při současné schopnosti je prozkoumat nejpřirozenější cestou

(pokus-omyl) a důkladně. Nejedná se tedy o skokové potvrzení či vyvrácení hypotéz jako např. v kvantitativních výzkumech sociologie¹⁹. Teorie se zde potvrzuje opět empirií, která navíc (díky šíři pole praxe andragogiky a tím i profilací jejího studijního oboru) prochází ne jedním stanoveným vzorkem, ale celým andragogickým polem praxe. Na základě takto získaných zkušeností dochází k novému procesu vzniku instituce – tentokrát však již na pevném základě ověření pravdivosti stanoveného diskurzu nebo na zkušenostech s jeho nefunkčností, které vedou k jeho úpravě. Tímto by andragogika splňovala požadavek falzifikace vědy, který stanovuje kritický racionalismus Karla Poppera (srov. Šmausová, 2003, s. 11). Teorie je falzifikovatelná prostřednictvím modality andragogiky jako pole praxe, a to formou nesouhlasnosti jazyka (tedy především jeho strukturou a následně strukturou, způsobem uspořádání diskurzu, kterou jazyk předkládá) a reálných situací, které diskurz popisuje nebo jejichž řešení navrhuje.

V této fázi uzavření kruhu od praxe k praxi již můžeme začít přemýšlet i o deduktivním charakteru andragogiky – při teoretickém ukotvení stále většího množství poznatků o fungování praktických řešení může začít docházet k vyvozování některých pravidel z této teoretické základny. Jelikož však andragogika vždy bude svůj teoretický diskurz vracet zpět do praxe, existuje zde velká šance, že teorie budou dle poznatků z pole praktické působnosti upravovány. Vždy je ale dle mého názoru žádoucí tuto transformaci provést přes předání vědy v rámci vědecké socializace dalším generacím – nelze tedy teoretické poznatky ověřovat v praxi přímo. Ti, co ustanovují diskurz, se tak dostávají spíše do pozice strážců diskurzu, pravidel řečových her a jazyka, který předávají jako strukturu vědění dále. Tento požadavek způsobu ověřování teorií preferuji ze dvou důvodů. Zaprvé nám umožňuje poskytovat zpětnou vazbu o uspořádání jazyka a vědění, které jako studenti přejímáme. Zadruhé umožňuje ověření praktické využití někým, kdo neměl zkušenost s původním obrazem praxe, ze kterého pocházejí základy získaného vědění.

¹⁹ Tento přístup neodmítám. Vzhledem k charakteru andragogiky preferuji jeho zařazení pouze do parciálních výzkumů andragogiky a nikoliv jako klíčového přístupu při stanovování a potvrzování součástí diskurzu.

5. LEGITIMIZACE ANDRAGOGIKY

Následující kapitola je jednou z klíčových pro naplnění cíle této práce. Představen v ní bude model zážitkového učení aplikovaný na spojení všech tří modalit andragogiky v procesu tvorby sociální instituce. Tato kapitola navazuje na model zkušenostního učení, institucionalizaci diskurzu a zároveň vychází z podmínek, které jsem přiblížil v kapitole o společnosti vědění. Výstupem této kapitoly bude model, jehož výstupy vedou k propojení andragogických modalit a představení úlohy jazyka a vztahu mezi teorií a praxí. Všechny tyto body pak považuji za pilíře tohoto způsobu legitimizace.

5.1 LEGITIMIZACE A UČENÍ ZÁŽITKEM A ZKUŠENOSTÍ

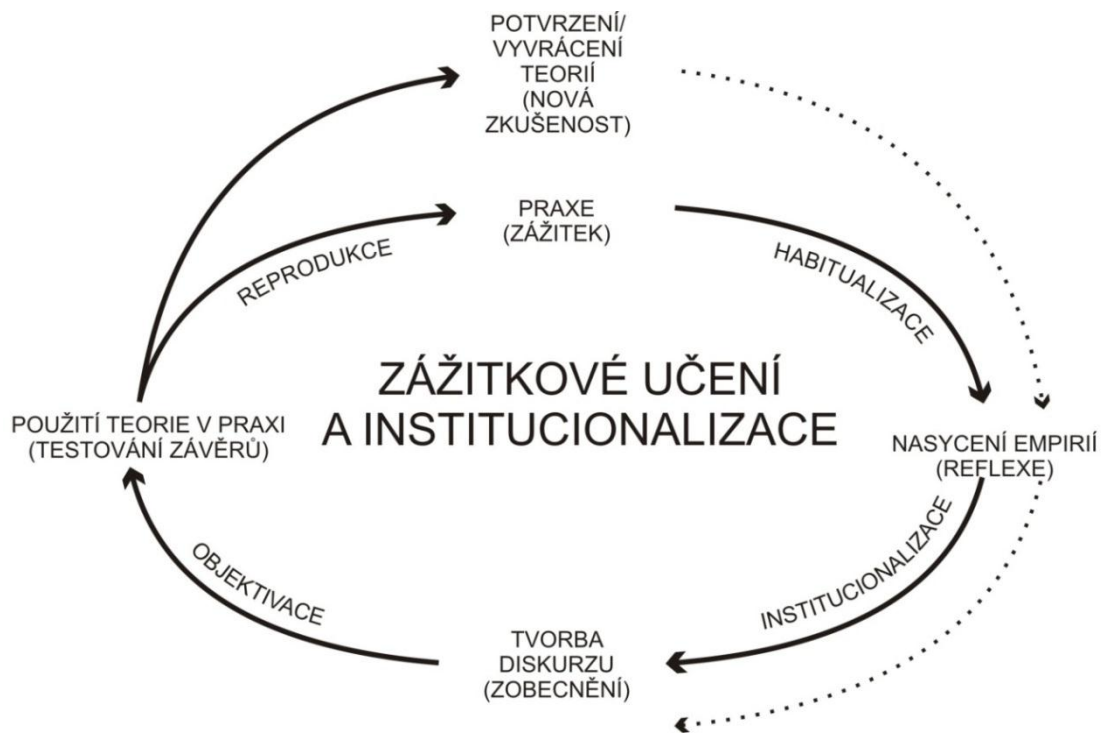
Tento cirkulární proces ustavování a legitimizování andragogické teorie nápadně připomíná to, co bývá označováno jako cyklus zkušenostního učení. Tento model, se kterým přišel Lewin a který byl později upraven a doplněn Kolbem, by mohl být podkladem pro proces legitimizace andragogiky.



Obr. 7 Model zážitkového učení

V tomto procesu dochází k učení na základě prvotního zážitku jisté situace, která je přetavena přes reflexi prošlých situací, zobecnění z nich vyvozených závěrů a experimentální otestování těchto závěrů v nových situacích v novou zkušenost, kterou jedinec může využít při dalším učení v nových situacích (Kolb, 1984, s. 21). Stejně tak by andragogika měla (a myslím, že tak již jistým způsobem činí) hromadit své informace tímto způsobem. Od zážitků s řešením jednotlivých úkolů k jejich reflexi při dostatečně bohatém vzorku, dále k tvorbě závěrů z těchto zpětných ohlednutí k použitým řešením a jejich konstituování do uceleného celku předpokladů a závěrů.

Ověřování těchto závěrů pak probíhá dvakrát – poprvé při jejich předávání v rámci studijního oboru a podruhé při použití v rámci experimentálního testování přijaté teorie v praxi. Tím dochází k potvrzení využitelných poznatků v systému vědy – ať už jako efektivních teorií, napomáhajících v poli praxe, nebo omylů, které již není nutné opakovat. Dochází tak k legitimizaci andragogiky, na základě její praxe, která poskytuje jak podněty pro rozvoj diskurzu, tak prostředí pro jeho ověření. V tomto směru můžeme pozorovat, že postupuje podle falzifikačního modelu Poppera (srov. 2000, s. 107) – nabízí své teorie k posouzení, čímž obohacuje svůj diskurz. Dochází tak k sedimentaci informací do určitého balíku vědění, jak jej známe od Bergera s Luckmannem (srov. 1999, s. 70), který je neustále doplňován a redukován na základě průchodu vědění všemi modalitami andragogiky: praxí, vědou i studijním oborem.



Obr. 8 Zážitkové učení a institucionalizace

Zároveň tento koncept odpovídá i definici sociální vědy dle Herrmanna jak jej představuje Beneš (srov. 2008, s. 32) na základě pěti kritérií, kterými jsou reflexe, systematika, intersubjektivita, empirie a využití pro život. Podle Beneše (srov. 2008, s. 33) těchto pět kritérií andragogika splňuje.

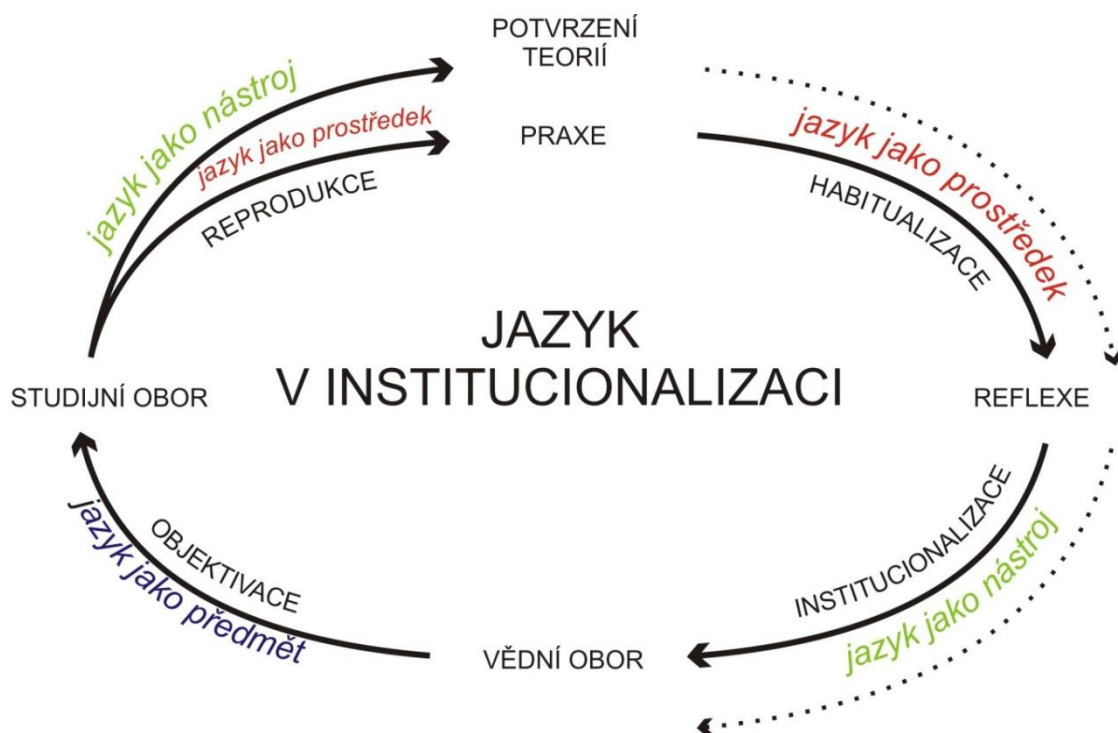
Na Obr. 8 vidíme celý proces institucionalizace navázaný na model zkušenostního učení. Oblast praxe zde považuji za ekvivalent zážitku – tento výrok se

dá chápat jak na úrovni prvotního zážitku (či prekonceptu), tedy zážitku, který nevychází z žádné primárně formující zkušenosti. Takovým zážitkem je řešení formálně první situace v rámci andragogické intervence či interakce v poli praxe. Zároveň tímto zážitkem může být střet zkušenosti, která vznikla v důsledku habitualizace výsledků a postupů z „prekoncepčních“ zážitků, jejich následné generalizace do podoby vědního diskurzu a předání v rámci studijního oboru a konečně jejich aktivnímu otestování zpět v poli praxe. Tím nejen, že dochází ke vzniku nové zkušenosti, ale zároveň dochází k jedné z fází ověření pravdivosti předávaného diskurzu či správnosti jeho předání. K tomu dochází právě střetem původní situace a nových, nebo minimálně generalizovaných, řešení. To, co je výsledkem tohoto střetu pak můžeme v případě přijetí nového jako reakce na staré přijmout dle Jamese za pravdivé. James tvrdí, že pravda vzniká jako výsledek spojení nové zkušenosti se starou pravdou – obě se navzájem ovlivňují a kombinují (James, 1981, s. 78). Pokud bychom tuto teorii aplikovali na andragogický diskurz jako sociální instituci, znamenalo by to, že nový „účastník“ ve vytvořené a předané sociální instituci diskurzu andragogiky – tedy absolvent – dochází ke spojení teorie a praxe, prostřednictvím Jamesových „starých pravd“, tj. předaných zkušeností, nezaložených na vlastní aktivní zkušenosti a vlastních zkušeností s polem andragogické intervence a s uplatňováním těchto pravd v tomto poli. Dá se tedy říci, že Berger s Luckmannem a James hovoří o tom samém procesu, každý jej však nazývá jinak a přihlíží k jinému kontextu. Oba dva modely však odpovídají cirkulárnímu charakteru tvorby andragogického diskurzu, který by se mohl stát klíčovým postupem při rozvoji andragogiky.

5.2 ÚLOHA JAZYKA V PROCESU LEGITIMIZACE ANDRAGOGIKY

Jak již bylo mnohokrát řečeno, andragogika je v současném diskurzu chápána jako induktivní, na problémy orientovaná věda, která v této induktivnosti nachází, mimo jiné, i jisté legitimizační nesnáze (srov. Bartoňková, 2006, s. 84). Teorie andragogiky se, dle mého názoru, tvoří jako výstup reflexe a následné institucionalizace habitualizovaných (řekněme pragmaticky správných) reakcí v rámci andragogické interakce či intervence. V rámci modalit vědního oboru pak vzniká nová instituce, vědní diskurz, který je nejen souborem poznatků v teorii uspořádaných, ale také souborem pravidel tohoto uspořádání. Zvláštní roli v tomto procesu sehrává jazyk, který v definici Bartoňkové sehrává tři úlohy (srov. Bartoňková, 2004, s. 55), a to jako nástroj, prostředek a předmět. V první fázi, tedy při reflexi řešení z praxe, funguje jazyk

jako prostředek, který slouží k deskripci ušlých jevů a selekci významných prvků, které se mohou stát základními kameny budoucí teorie. Při následné institucionalizaci a konstituci abstraktních pravidel a pouček přejímá jazyk úlohu nástroj. Jak jsem již naznačil výše, je úloha jazyka v této fázi rozhodující – je to totiž on, který dává diskurzu řád, uspořádává jednotlivé výpovědi a určuje celé pole diskurzu – ať už vymezením jeho širě nebo zasazením jednotlivých výpovědí do již existující struktury. Ve fázi objektivace, tedy „předávání“ instituce v rámci modalit studijního oboru, vystupuje jazyk jako předmět – jazyk už zde není pouhým svazkem slov, ale stává se samotným diskurzem – obsahuje jak jazykový kód, nutný k jeho uchopení, tak informace o struktuře a dosahu diskurzu, ustavené v modalitě vědního oboru.



Obr. 9 Jazyk v institucionalizaci

Studenti se tak učí nejen vztahům mezi jednotlivými výpověďmi – zároveň s touto strukturou přejímají univerzální kód diskurzu, který svými konotacemi určuje drobné nuance, zapuštěné v jeho povaze jako sociální instituce. Následuje vkročení zpět do praxe. Zde můžeme o jazyku hovořit jako o nástroji potvrzení či vyvrácení teorií diskurzu, ale také jako o prostředku reprodukce sociální instituce.

5.2.1 JAZYKOVÉ NEBO ŘEČOVÉ HRY?

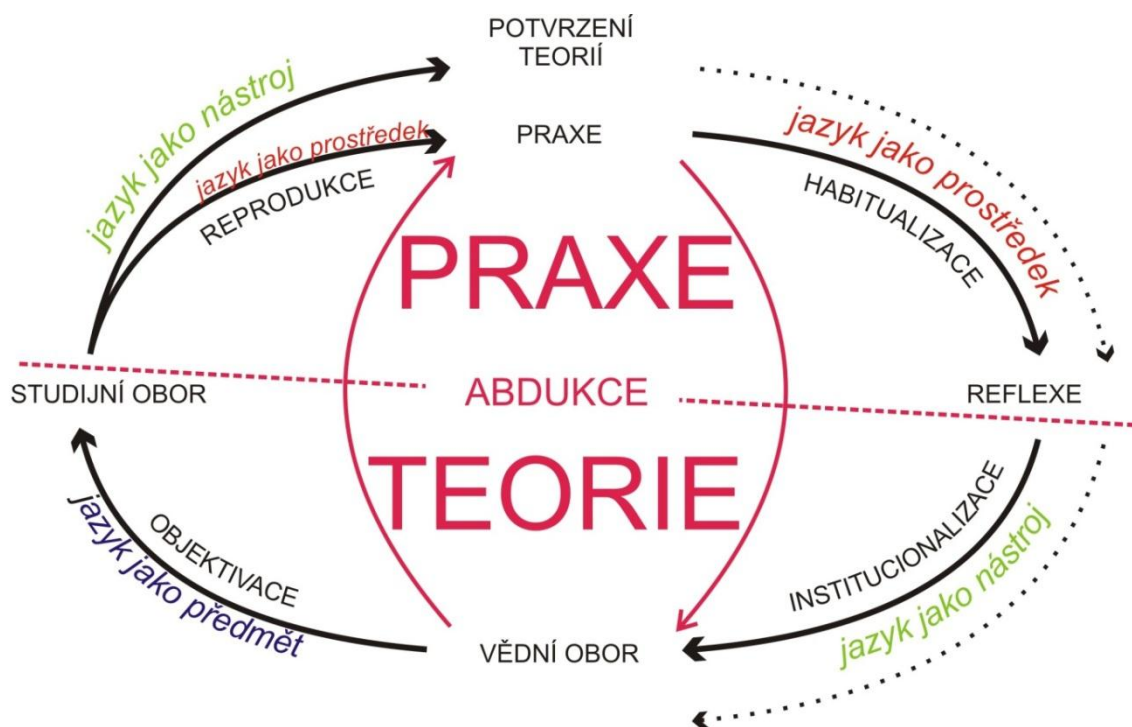
Protože v této práci často pracuji s pojmy jazyk, jazyková a řečová hra, pokusím se vysvětlit mé chápání rozdílů mezi těmito, především posledními dvěma, termíny. „Wittgensteinův termín „Sprachspiel“, event. „Language game“ bývá překládán někdy jako řečová hra, někdy jako jazyková hra.“ (Bartoňková, 2004, s. 29). Tato terminologická nejasnost však může zjednodušit vnímání procesu institucionalizace vědy a jejího předávání. V procesu tvorby diskurzu dochází k aktivní úloze těch, kteří tento diskurz utvářejí. V této fázi ještě nemůžeme, dle mého názoru hovořit o jazyku, který je pozadím celého diskurzu. V této fázi dochází k definování tohoto jazyka, který je jakýmsi zobrazením mezi jednotlivými objekty a výpověďmi o nich. Toto definování se pak děje v rámci řečové hry, tedy v rámci řečí a jejich pravidel těch, na základě kterých se věda institucionalizuje. Výsledkem tohoto definování je pak mimo jiné jazyk, který je předáván dále jako podklad vytvořeného diskurzu. Pokud se někde hrají jazykové hry, je to v modalitě studijního oboru (resp. na přechodu mezi studijním oborem a vědou), nicméně preferuji spíše označení tohoto procesu za předávání jazyka, čímž chci zdůraznit jistou pasivitu studentů oproti aktivitě těch, kteří vědu-jazyk-diskurz konstituují – ve své práci se tedy kloním spíše k termínu řečová hra, neboť ustanovování diskurzu je více v ohnisku zájmu, než jeho další předávání.

5.3 TŘI MODALITY ANDRAGOGIKY

V této kapitole bude dovršen popis analogie mezi modelem zkušenostního učení a propojení tří modalit andragogiky, jak jsem již částečně rozpracoval výše. Tuto analogii pro připomenutí předkládám také v Obr. 10 Modality andragogiky. Je v něm zřejmé, že procesy habitualizace, institucionalizace, objektivace a reprodukce propojují pole praxe, vědní i studijní obor andragogiky do jednoho cyklu (či spíše spirály), stejně jako jsou spojeny jednotlivé fáze cyklu zkušenostního učení v Obr. 1²⁰. Ve schématu je nově zařazený i jazyk, jako jeden z klíčových prvků legitimizace a celého procesu a také naznačená hranice mezi praxí a tvorbou teorie, která je dle mého názoru abdukčního charakteru, ve smyslu Peirceho uchopení abdukce ve spojení se smělými hypotézami. Stejně tak, jako zkušenostní učení začíná u zážitku, začíná i zprvu

²⁰ Toto propojení je jasnější, pokud se vrátíme k modelu integrovaných přístupů ke zkušenostnímu učení a jeho výstupu v podobě Kolbova shrnutí. Odkaz k habitualizaci můžeme najít v podobě zaměření se a ukotvení, institucionalizaci ve formě strukturace, objektivaci můžeme spojit se záznamem a vyobrazením poznání. Reprodukce pak probíhá formou komunikace a prozkoumávání v podobě ověřování převzatých teorií, zde v podobě sociální instituce.

induktivní andragogika v poli praxe pouze s oporou od opěrných vědních disciplín, jakými jsou sociologie, pedagogika a psychologie a další (srov. Jochmann, 1992, s. 17), o jejichž poznatky však nemůže uchopovat samozřejmě a bez výhrady, ale spíše ověřuje možnosti jejich využití používáním v každodenní praxi. Jejich specifické uchopení a výsledky v oblasti aplikovaných poznatků z opěrných věd pak prostřednictvím habitualizace sdružuje a po reflexi institucionalizuje do podoby vědního diskurzu²¹, který chápou jako jádro vědního oboru. Po završení konstituování tohoto diskurzu pak dochází k objektivaci jednotlivých součástí diskurzu v rámci studijního oboru, a to nejen vyjevením souvislostí a součástí diskurzu, ale především vyjevením diskurzu jako sociální instituce, která je platná.



Obr. 10 Modality andragogiky

Důležitou součástí, či spíše společnou příčinou obou cyklů, je existence metody pokus – omyl, která nachází u obou koncepcí své místo při rozšiřování určité vědomostní či zkušenostní základny. Oba dva případy ke zmiňovaným omylům, rozšiřujícím zkušenost, docházejí prostřednictvím aktivního experimentu při využití konceptů, které byly ustanoveny ve fázi generalizace. Na základě úspěšnosti těchto

²¹ A to včetně všech omylů a slepých uliček, kterými se aktéři v poli praxe vydali.

konceptů dochází v obou modelech k rozhodnutí, zda je zařadit do systému platných postupů, nebo je označit za nevyužitelné v aktuálně nastavených podmínkách.

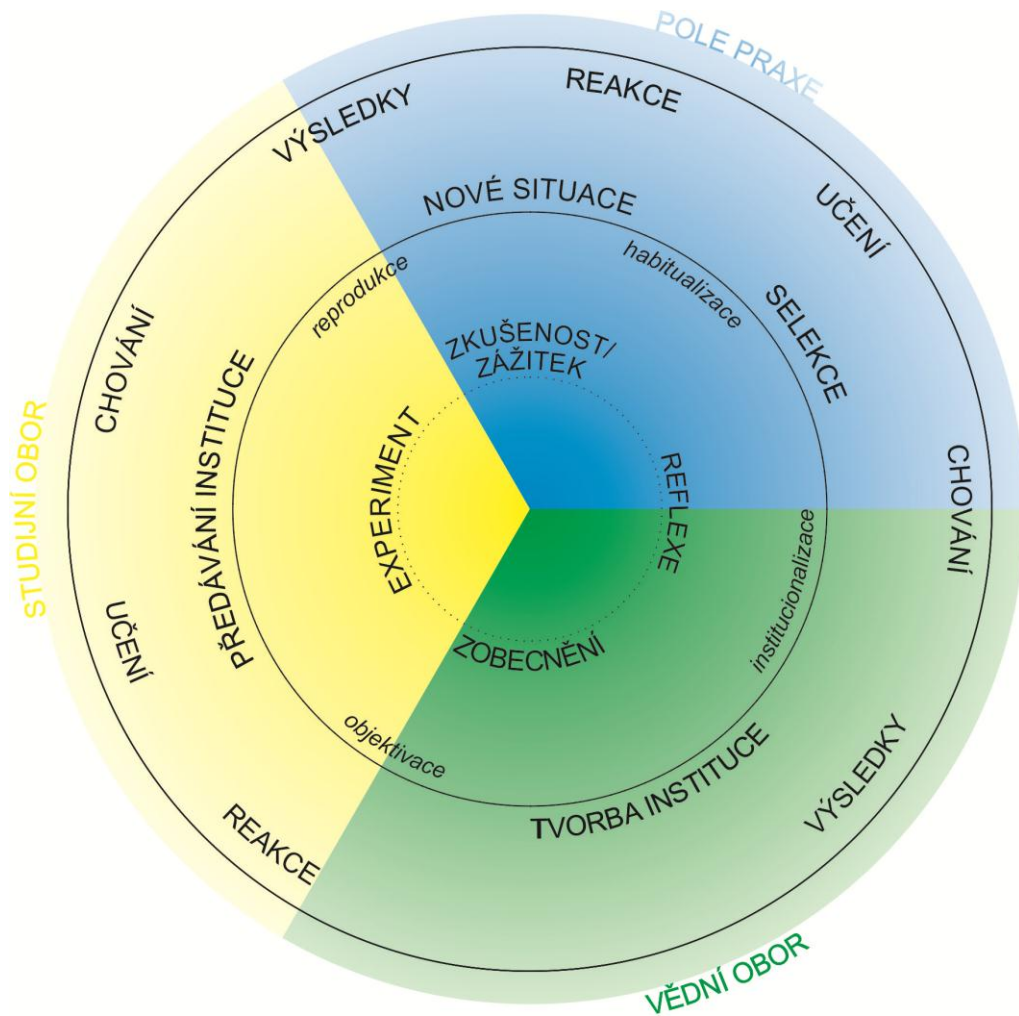
V předloženém modelu je nastíněna také úloha abdukce, která byla zmíněna již výše v textu, a která slouží k zobrazení vztahu mezi praxí a teorií. Abdukce zde slouží jako určitý základ pro konstituování diskurzu. Na úrovni modalit akčního pole se dostává ke slovu ve fázi reflexe, jak jistý nástin hledání správných řešení habitualizovaných situací. Tvoří tak jistý preselekční nástroj, který do úrovně zobecnění vpouští pouze relevantní proměnné, jejichž uspořádání je následně součástí tvorby diskurzu. V modalitě vědního oboru pak poskytuje základní rámec pro výpovědi, jimiž se při jeho tvorbě zabýváme – vymezuje tak určité diskurzivní formace, nebo spíše prostor, ve kterém se jejich konstituování odehrává. Následné ověření této smělé hypotézy se neodehrává přímo, ale nejprve skrze porozumění diskurzu v rámci modalit studijního oboru a až následného testování v modalitě pole praxe. Na tomto faktu by se dala, dle mého názoru, založit legitimita andragogiky jako uceleného systému všech tří modalit. Dalším pozitivním jevem je pak možnost dvojího ověřování.

Považuji za důležité zde znovu zmínit disciplinární charakter andragogiky. Ukázali jsme si, že v multiparadigmatické podobě (kdy andragogika vybírá poznatky z dalších věd, které jsou třeba k řešení kritických situací) se andragogika nachází v poli praxe – základní funkcí této fáze je zmiňovaná preselekce vstupních dat do následné reflexe a zobecnění. Interdisciplinaritu pak dle mého vysvětlení můžeme hledat na úrovni vědního oboru či fáze konstituování diskurzu, např. v podobě vymezení diskurzivního pole, které vymezuje širí svého působení vzhledem k ostatním vědám tím, že vytváří jistý středobod, daný specifickým pojetím předmětu. Tento diskurzivní prostor se tím ocitá zcela mimo všechny ostatní disciplíny a dotýká se jich pouze v oblastech, které jsou pro andragogiku stejně okrajové, jako jsou okrajové pro tyto disciplíny. Není zde tedy už cestovatelem mezi diskurzí, ale okupuje vlastní pozemek, který ostatní disciplíny nemohou ošetřit.²² Souhlasím tak s Benešem, který předkládá argumenty Youngmana a Luhmanna – ti „vidí systém vzdělávání dospělých jako určitý koncept vzniklý jako důsledek analýzy, dodávající řadě vzájemně nepropojených aktivit racionální koherenci na úrovni hlubších struktur (...). Kontury by tedy systému dávala věda, která by přispívala k identitě profese a praxe. Jedním z předpokladů by tedy byl

²² V této fázi vidím další z argumentů legitimizace – pokud andragogika nachází takový prostor (což dle mého činí), je diskuze o její legitimitě najednou jasnější.

slyšitelný hlas silné vědecké komunity. Z hlediska současné teorie sociálních systémů to ovšem není postačující. Identita nemůže být jenom připsaná zvenčí, ale musí být i prožitá aktéry samými, tedy účastníky procesu vzdělávání dospělých.“ (Beneš, 2001, s. 59). Na základě těchto argumentů zde vidíme jasný přínos multiparadigmatického a nesystematického přístupu andragogiky v modalitě pole praxe v podobě aktivního přístupu a zisku nových podnětů, které vstupují do dalších fází utváření oboru a následně představení konceptu těchto v praxi ověřených pravidel v pozici jejich umístění do souhrnného souboru pravidel a struktury výpovědí zpracovaného v prostoru, okupovaného mezi ostatními vědami, tedy prostoru interdisciplinárního. Transdisciplinaritu, jejíž hlavní vlastností je přesah, spatřuji v zastřešení oněch pravidel a prvků celého pole diskurzu, včetně překrývajících se částí s okolními disciplínami v rámci předkládaného kurikula studijního oboru. Charakterem sociální instituce tento ucelený obraz získává na objektivitě – diskurz už nadále není pouhým vyjádřením vztahů mezi výpověďmi, ale je výpovědí samotnou.

Všechny předchozí stránky sloužily k představení konceptu propojení tří základních modelů: modelu zkušenostního učení, modelu sociální instituce a modelu tří propojených modalit andragogiky na pozadí zkušenostní společnosti. Další části textu směřují k aplikaci dalšího z konceptů, konceptu měření efektů vzdělávání. Tento model zařazuji z důvodu jeho návaznosti na teorii zkušenostního učení a tím i na mnou upravený integrující model předchozích tří konceptů. Základní premisou je analogie a příčinné souvislosti mezi body zkušenostního učení/modelu vědy a fázemi hodnocení efektů při vzdělávání. Vidím tak propojení těchto modelů v jednotlivých fázích procesu. Docházím tak k propojení jasněmu propojení minimálně prvních fází všech tří cyklů, tedy zážitku z cyklu zkušenostního učení, pole praxe z modelu oborových modalit a reakce z Kirkpatrickova modelu. Další modely, tedy model vzniku sociální instituce a úloha jazyka v celém modelu slouží k představení procesů vedoucích od jedné fáze k druhé. Tento model platí samozřejmě nejpevněji pro model andragogických modalit v intencích sociální instituce, jistě přesahy má však i do modelu evaluace přínosů vzdělávání od Kirkpatricka.



Obr. 11 Modalitty andragogiky v modelech zkušenostního učení, sociální instituce a evaluace

Propojení zmíněných modelů vidíme na Obr. 11, kde můžeme pozorovat posunutí některých fází z klasické osově souměrnosti, jak ji jako jediný uvažuje model zkušenostního učení (nejblíže středu). Za určující oblast budu při popisu vycházet z výřezů z celého kruhu v podobě tří andragogických modalit, jako nejobecnějšího východiska práce. Stejně jako andragogika začneme polem praxe. To v sobě poměrně logicky obsahuje počáteční fáze všech cyklů – tedy zážitek, nové situace, na které jedinec reaguje bez institucionalizovaného balíku vědění a také měření efektů vzdělávací akce na úrovni reakce. V poli praxe se však také setkáváme s počátky reflexe proběhlých událostí, ze kterých prostřednictvím habitualizace a následné selekce efektivních přístupů vstupujeme do další modalit v podobě tvorby vědního oboru. Zároveň pole praxe obsahuje v jisté podobě i úrovně, na kterých bychom mohli hovořit

o měření získaných obsahů. Tyto úrovně bychom však zřejmě u Kirkpatricka nenalezli, neboť předpokládám, že jeho měření, vzhledem k formalizaci jeho technik a směřování evaluace na vzdělávací programy, nebude zaměřené na informální učení, zahrnující například učení metodou pokus-omyl, nastíněnou výše. Vzhledem k tomu, že však Kirkpatrickův model považuji za inspiraci a ne za nezměnitelný a pro mou práci pevně daný model, dovolím si tyto fáze rozštěpit a použít v celém modelu dvakrát – v tomto případě poprvé právě jako měření ne-formálního vzdělávání či spíše informálního učení. V této fázi se zde objevuje především fáze Reakce na danou situaci – tedy hodnocení toho, jak se nám líbí řešení určitého problému, dále fáze učení, která reflektuje poznání z těchto řešení a fáze chování, která je vztažena k opakování či aplikaci tohoto poznání v dalších situacích – to je, jak vidíme, spojeno s již zmíněnou habitualizací a selekcí.

Ve fázi vědního oboru pracuje s výsledky reflexe a přecházíme k zobecnění zjištěných řešení a jejich přetváření v instituci či diskurz jako. Dochází zde k jeho ověřování prostřednictvím řečových her, jejichž aktéry jsou tvůrci a strážci diskurzu a jeho pravidel. Tvorba instituce pak vychází z výsledků, které vycházejí z ověření použití správných poznatků ve fázi chování. Tím se uzavírá první cyklus reakce-učení-chování-výsledky, který vytváří podobnou základnu pro vědní diskurz v podobě souboru pravidel, jako přináší habitualizované situace v podobě ustáleného souboru řešení těchto situací naplněných jednáním typických aktérů v modalitě pole praxe.

Pokud přejdeme do další modalitě, docházíme do fáze ověřování. Pro model zkušenostního učení je zde charakteristické především aktivní ověřování, v našem případě ověřování diskurzu. K tomuto testování dochází prostřednictvím poslední fáze tvorby sociální instituce, tedy předáváním dalším členům, kteří nebyli u jejího konstituování. V této fázi můžeme hovořit o jazykových hrách, které se stávají nástrojem pro ověření správnosti uspořádání gramatického prostoru diskurzu a jeho pochopení. Ze strany vědního oboru dochází k objektivaci diskurzu, ze strany studijního oboru k převzetí (s navázanou funkcí ověření) a jeho částečnou reprodukcí. Zároveň zde můžeme sledovat započetí nového podcyklu Kirkpatrickova modelu. Studenti nyní již nereagují na parciální situace a jejich habitualizované řešení, ale na diskurz, jeho strukturu a jazyk, kterým je předáván a který reprezentuje zároveň i jeho strukturu. V modalitě studijního oboru nalézáme pochopitelně i fázi učení a částečně i chování a výsledků v podobě praxí a distanční či kombinované formy studia.

Ukončení celého procesu se děje přesunem do první fáze či modality. Studenti jako nositelé nových sociálních institucí přicházejí zpět do pole praxe a ověřují jejich platnost či správnost. To se projevuje formou evaluace fáze výsledků, která ověřuje efektivitu přenosu poznatků do oblasti chování. Na základě nových situací mohou studenti přehodnotit přínos těchto poznatků a následně je modifikovat a poslat jako nově habitualizované situace do modality vědního oboru.

Tolik tedy ke shrnutí a propojení modelů, popisovaných na předchozích stranách práce. Těchto několik řádků také slouží k uvedení a legitimizaci zapojení posledního z modelů, jejichž integraci chci provést, a to modelu evaluace efektů vzdělávání, kterému se věnuje další kapitola.

6. EVALUACE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

V této části budu vycházet především z Kirkpatrickova modelu čtyř úrovní, představím však i přístupy další. Výstupem této části by mělo být představení možnosti hodnocení přínosnosti andragogiky (a obecně každého podobně uspořádaného oboru) inspirované právě modelem hodnocení dle Kirkpatricka. Poměrně uceleně shrnul tyto modely a teorie Eugene Sadler-Smith (2006), jehož shrnutí níže představím. Toto představení je pro práci důležité, neboť se v dalších fázích pokusím nastínit možnosti aplikace tohoto modelu na mnou již představený koncept andragogiky z pohledu zkušenostního učení. Výsledkem by pak měl být určitý předstupeň metodologie pro hodnocení přínosů andragogiky v propojenosti jejích modalit. Pro pochopení toho, jak funguje většina modelů evaluace, se pokusím nyní představit Kirkpatrickův model. Je jedním z nejčastěji citovaných východisek hodnocení přínosů vzdělávání²³ a další modely na něj ve velké míře navazují. Těmito modely pak následně rozšířím jednotlivé fáze do komplexního modelu, který bude základní osnovou pro stanovování možnosti hodnocení celého vzdělávacího programu.

6.1 KIRKPATRICKŮV MODEL JAKO ZÁKLADNÍ VÝCHODISKO

Kirkpatrickův model evaluace je založen na následnosti čtyř úrovní hodnocení. Jsou jimi Reakce, Učení, Chování a Výsledky, přičemž každá z úrovní navazuje na předchozí a neměla by být přeskočena (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 21).

Tento model nabízí potenciál zpětné vazby využitelný pro úpravu kurzu či vzdělávací akce na několika úrovních. Na úrovni Reakce se ptáme, zda se aktivita účastníkům líbila, na úrovni Učení pak na to, zda se účastníci předávaný obsah naučili. Transferem do praxe je pak úroveň Chování, kde je hlavní otázkou to, zda absolventi znalosti a osvojené dovednosti a návyky opravdu používají v pracovním životě.

²³ Neznamená to však, že bych andragogiku redukoval pouze na vzdělávání. Jak jsem již naznačil, jedná se mi o andragogiku jako celek, tedy ne pouze o jednu z profilací nebo modalit. Velká část teorie k evaluaci bude sice v závěrečné části vztažena ke studijnímu oboru – tuto modalitu však nechápu jako samostatný celek, ale jako součást celého procesu návaznosti modalit. I proto jsem u Obr. 11 do celého modelu uvedl všechny fáze Kirkpatrickova modelu dvakrát, neboť uvažuji o přínosnosti andragogiky v kombinaci všech tří modalit. Zároveň Kirkpatrickův model považuji za přínosný nejen pro oblast intervence, kterou je vzdělávání. Jelikož je však tato teorie nejčastěji spojována se vzdělávacími a tréninkovými programy, budu v následujících kapitolách právě k termínu vzdělávání inklinovat – považuji ho však za obecný větný člen, který by v aplikované podobě mohl být lehce nahrazen termínem jiným.

Poslední úroveň pak zjišťujeme, jaké Výsledky toto chování pro danou organizaci má (srov. Belcourt – Wright, 1998, s. 183).

Kirkpatrickův přístup představuje, dle mého názoru, jasnou návaznost svých kroků. Tyto kroky nejsou pouze kroky evaluace, ale zároveň také následnými kroky v učení či tréninku. V celém Kirkpatrickově modelu tak nenacházím pouze následnost kroků hodnocení, ale také kroků samotného procesu získávání a využívání poznatků, znalostí či dovedností. Předávaný obsah na nás nejprve působí, čímž vyvolává určitou Reakci, po jeho následném osvojení v rámci Učení přichází část implementační, kdy naučené obsahy přesouváme do oblasti reálného Chování. Výstupem jsou Výsledky. Těžko si dovedeme představit, že by jakýkoliv z těchto prvků mohl přeskočit krok předchozí – bez Chování (pouze s naučeným obsahem) nejsou Výsledky, k Učení těžko dojde bez pozitivní Reakce²⁴, k efektivní změně Chování však zároveň nedojde pouze (z)působením této Reakce. Tento model je tak možné uchopit nejen z pohledu samotné evaluace, ale zároveň pohledu fází učení či vzdělávání, které výstupy v evaluaci výrazně ovlivňují. Těmto fázím a příčinám, které mohou výstupy ovlivňovat, bych se chtěl v dalším textu věnovat blíže. Jak jsem již naznačil, Kirkpatrickova teorie a z ní vycházející model nejsou jedinými přístupy k hodnocení efektivity. Níže předkládám tabulku, která kromě pouhého výčtu bodů dalších teorií předkládá i jejich syntézu do seznamu myslitelných kroků při tomto hodnocení. Těmito body se pak budu zabývat v následujících podkapitolách. Pro pojmenování jednotlivých fází pak budu používat souhrnně především Kirkpatrickovu terminologii, kromě fází, které Kirkpatrickův model neobsahuje. V kapitolách, věnovaným jednotlivým fázím, se však budu věnovat i podbodům, o které je tento model obohacen.

²⁴ Zde musíme rozlišovat, zda se jedná o úroveň Reakce ve smyslu Kirkpatrickova modelu či uvažujeme o impulzu pro nový učební cyklus. V prvním případě se neobjedeme bez Reakce pozitivní, která podporuje transfer do další úrovně Učení. Kirkpatrick uvádí, že nám sice pozitivní reakce nezajistí (na)učení, avšak negativní reakce téměř jistě zabrání vzniku tohoto procesu (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 22).

V případě druhém, tedy při pohledu na Reakci jako na impulz pro Učení, je zřejmě možná i transformace negativního zážitku a reakce na něj do zisku nových obsahů, v tomto případě především zkušeností. Významnou roli zde hraje reflexe a tento pohled se významně podobá modelu zkušenostního učení. Negativní zážitek a následná Reakce se pak mohou zařadit do systému a metody pokus-omyl, záleží však na charakteru této situace a způsobu jejího zpracování.

Tab. 1 Rozšířená taxonomie evaluačních kroků (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 400)

Kirkpatrick (1979)²⁵	Warr, Bird a Rackham (1970)	Hamblin (1968)	Bramley (1991)	Phillips (1996)	SOUHRN
	Kontext				Kontext
	Vstup				Vstup
Reakce	Reakce	Reakce		Reakce a plán implementace	Afektivní reakce
					Anticipace využitelnosti
Učení	Okamžitý výstup	Učení	Změny znalostí	Učení	Získané znalosti
			Změny schopností		Získané schopnosti
			Změny postojů		Změny postojů
Chování	Střednědobý výstup	Pracovní chování		Aplikace naučeného v práci	Pracovní chování
Výsledky	Konečný výstup	Organizace		Obchodní výsledky	Výsledky organizace
		Konečná hodnota		ROI	ROI
					Konečná hodnota

6.1.1 KONTEXT A VSTUP

Kontext je, stejně jako vstup, součástí teorie Warra, Birda a Rackhama, proto tyto dvě fáze slučují do jedné kapitoly. Dá se říci, že hodnocení Kontextu se vlastně vztahuje k tzv. přípravné fázi vzdělávání a rozvoje, která nastupuje před samotnou fází realizační (srov. Vodák – Kucharčíková, s. 80). Kontext se totiž, dle Sadler-Smithe, týká hodnocení procesu identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 403). Do stejné přípravné fáze spadají i tzv. Vstupy – jedná se zde o vstupy z pozice vzdělávacího či rozvojového projektu, např. metody, poskytovatelé, způsob

²⁵ Rok zveřejnění Kirkpatrickova modelu je v některých publikacích uváděn rozdílně, např. Hamblin jej zařazuje do roku 1967 (srov. Hamblin, 1974, s. 14).

organizace (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 398). Obě dvě fáze tedy probíhají ještě před zahájením kurzu a evaluují tak především východiska, z nichž se odvíjejí cíle vzdělávacího programu a následné organizační zázemí, včetně voleb způsobů předávání vzdělávacích obsahů. Tato fáze pro mě, vzhledem k cíli mé práce a napojení na modely zkušenostního učení, institucionalizace a modalit andragogiky, není příliš důležitá. Vzhledem k tomu, že se jí navíc věnuje pouze jedna ze sumarizovaných teorií, není ani klíčovou fází v přístupu k evaluaci přínosů vzdělávacích programů – to mě vede ke stručnosti zpracování této kapitoly. S mnohem větším zájmem se budu soustředit na kapitoly další.

6.1.2 REAKCE

Fázi Reakce obsahují všechny teorie (kromě Bramleyho) zobrazené v Tab. 1, což určitým způsobem poukazuje na důležitost této fáze hodnocení. Vyznačuje se navíc největším procentem návratnosti nástrojů jednotlivých evaluačních technik (srov. Phillips, 2003, s. 26), což ji staví do pozice fáze, ve které je relativně snadné získat informace. Kirkpatrick považuje měření na úrovni Reakce za podobné měření zákaznické spokojenosti a spojuje ji výrazně s motivací se učit. Zároveň označuje tuto část a především její podobu, tedy pozitivní nebo negativní Reakci za velmi důležitou pro další fáze (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 27). V tomto bodě se rozchází s dalšími teoretiky, kteří vztah mezi Reakcí, Učením a Chováním nevidí jako prokazatelný. Alliger a Janak předkládají výsledky výzkumu, který zaměřili právě na korelace mezi těmito proměnnými a který cituje Sadler-Smith. Mezi Reakcí a Učením zjistili korelaci v hodnotě 0,07 a mezi Reakcí a Chováním 0,05 (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 400), což by se dalo v některých případech považovat téměř za statistickou chybu. V tomto případě bychom mohli vstoupit do diskuze s cyklem zkušenostního učení, ve kterém nehraje normativní hodnocení zážitku roli, ale důležité je jeho zpracování. Zároveň můžeme také připustit, že ne každé vzdělávání (a v něm zahrnuté Učení) je/bylo pro nás příjemné a hodnotili bychom ho pozitivně – v těchto případech by byly výsledky výzkumů vztahu mezi jednotlivými fázemi pochopitelné.

Do hry nám však vstupuje další bod, a tím je anticipace využitelnosti jako součást Reakce. Tu Sadler-Smith vyčleňuje z Phillipsovy úrovně Reakce a plánu implementace²⁶ (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 400). Tato úroveň dle Phillipse měří

²⁶ Jistou snahu o hodnocení očekávání však nacházíme i v Hamblinovi (srov. Hamblin, 1974, s. 84).

Reakci účastníka na program a stanovuje specifické plány pro implementaci (srov. Phillips, 2003, s. 12). Anticipaci využitelnosti Sadler-Smith vymezuje právě na rovině plánů implementace – tu následně definuje jako míru relevantnosti vzdělávacích obsahů k výkonu práce a míru, kterou tyto obsahy mohou zvyšovat pracovní výkon. Vidíme tedy, že takto rozdělená úroveň Reakce na část očekávaného působení a část afektivní Reakce, kterou jsme si de facto popsali výše – jedná se o přijetí či odmítnutí – může překlenout nesrovnalostí Kirkpatrickova modelu a modelů dalších, kteří neshledávají úroveň Reakce vztaženou k úrovním Učení a Chování. V duchu afektivní Reakce bychom mohli požadovat pozitivní reakci jako jedinou možnou variantu hodnocení v této úrovni se záměrem co nejefektivnějšího přenosu do další fáze. Pokud však přistoupíme na argumenty výše, tedy že ne každý vzdělávací program musí vzbuzovat pozitivní afektivní Reakce a připojíme výsledky výzkumů Alligera a Janakové, zdá se koncept anticipace využitelnosti být dobrým krokem při rozřešení tohoto zdánlivého paradoxu.

Na základě předchozích argumentů je jasné, že v oblasti Reakce můžeme identifikovat jisté bariéry, které účastníkům mohou snižovat motivaci pro vzdělávání. Jak je známo, je motivace jednou ze základních proměnných, která spolu s kvalitou kurzu přímo úměrně ovlivňuje jeho celkový efekt.²⁷ (srov. např. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 21). S motivací pracuje i Kirkpatrick, který uvádí, že pokud budou účastníci reagovat nepříznivě, nebudou zřejmě motivováni k učení (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 22). K tomuto faktu pak můžeme přistupovat pokročilejším přístupem z pohledu jednotlivých motivačních teorií, z těch známějších pak např. z úhlu pohledu Herzberga, Maslowa či Alderfera. I ve vzdělávacím programu totiž, dle mého soudu, platí, že existují prvky, které bychom zařadili do skupiny motivátorů – úspěch, uznání, obsah práce, či hygienických faktorů – osobnost lektora²⁸, učební podmínky (srov. Kermally, 2005, s. 45), našli bychom i určité potřeby (fyziologické – v tomto případě především adekvátní smyslovou stimulaci, potřeba bezpečí – v případě vzdělávání nejen fyzického, ale také psychického), které musejí být nejprve naplněny, abychom mohli směřovat

²⁷ $E = Q \cdot m$ – kde „E“ je efekt kurzu, „Q“ je kvalita programu a „m“ motivace účastníků (srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 21).

²⁸ Zde by mohla vzniknout diskuze na téma zařazení jednotlivých faktorů do satisfaktorů nebo dissatisfaktorů – osobnost lektora totiž může jak účastníky výrazně demotivovat při jejím nesouladu s účastnickou skupinou, zároveň však může být silně motivující, a to např. v případě charismatického lektora, který dokáže skupinu či jednotlivce táhnout za úspěchem. Řešením této situace by bylo zařazení osobnosti lektora do obou skupin či vyřazení této proměnné ze systému kategorií jako kategorií nadřazenou, čímž bychom z lektora učinili centrální bod celého procesu učení.

k potřebám vyšším, v tomto případě nejspíše až k sebenaplnění (srov. Schneider – Alderfer, 1973, s. 489). A konečně může nastat i situace, kdy se při vzdělávací akci zorientujeme výrazně směrem k dimenzi vztahů, než k výkonu při samotném tréninku (srov. např. Bělohlávek, 1996, s. 174). Tyto výroky potvrzuje i Hamblin, který uvádí, že účastníci nereagují pouze na vzdělávací obsah, lektora a používanou metodu, ale také na upravení podmínek či na sebe navzájem (srov. Hamblin, 1974, s. 15).

Všechny tyto příklady, které samy o sobě nejsou plným výčtem teoretických inspirací uchopení motivace, ukazují, že úroveň Reakce, a především její afektivní podčást, může při hodnocení přínosů vzdělávání sehrát výraznou roli a příčiny, které tuto reakci ovlivňují, jsou po jeho hodnocení hodné zaměření pozornosti – jsou totiž určitou vstupní branou celého procesu, který (s přihlédnutím k výše uvedené roli motivace ve vzorci výpočtu celkového efektu) určuje, kolik z předávaných vstupů od lektora účastník přijme a v jaké kvalitě. To pak s odkazem na propojení jednotlivých úrovní určuje, kolik z předávaného obsahu je schopen účastník převést do druhé úrovně Učení a následně praktikovat v úrovni Chování. Vliv těchto transferů na poslední úroveň Výsledků pak zřejmě není třeba příliš zdůrazňovat. Samozřejmě nesmíme zapomenout ani na druhou část vzorce uvedeného výše, tedy na kvalitu programu – ta je stejně důležitá jako úroveň afektivní Reakce – kterou bychom mohli nalézt v části Reakce, kterou můžeme označit jako anticipaci výsledků či plán implementace.

6.1.3 UČENÍ

Učení se nám v souhrnu v Tab. 1 rozpadá do tří oblastí. Jsou jimi získané znalosti, schopnosti a změny postojů. Tuto kategorizaci přebírá Sadler-Smith z Bramleyho. Bramleyho teorie předkládá úrovně Chování²⁹ a Učení obráceně, a to z toho důvodu, že vychází z kompetenčního přístupu³⁰. U toho nejprve stanovuje žádoucí projevy Chování a následně postupuje k znalostem, schopnostem a postojům, které jsou pro dosažení tohoto Chování důležité.³¹ (srov. Bramley, 2003, s. 53). Tomu odpovídají i fáze evaluace, které rozděluje právě na výše zmíněné získané znalosti, schopnosti a změnu postojů. S tímto rozdělením doslova souhlasí i Kirkpatrick (srov. 2006, s. 42), i když v tomto rozsahu není tento fakt v Tab. 1 reflektován.

²⁹ Kterou Sadler-Smith z nějakého důvodu v souhrnu evaluačních teorií vypouští.

³⁰ Srovnej s upraveným modelem hierarchie kompetence (srov. Bartoňková, 2010, s. 87).

³¹ Bramley má svůj model ve skutečnosti ještě širší – v jeho konečné podobě výrazně připomíná metodu Balanced Scorecard. Tou se ovšem zabývám dále v textu, nechci tedy čtenáře mást tím, že bych zde vkládal tento model celý.

Jak jsem již zmínil, úroveň Učení navazuje přímo na úroveň Reakce³². S odmítavým postojem k programu na afektivní podúrovni a negativním vnímání možných aplikací do oblasti Chování bude snížen počet a kvalita vstupů, které vstupují do fáze Učení. Pozitivní Reakce však, jak jsme si ukázali výše, není jedinou podmínkou pro přenos do úrovně Učení, kterou následně můžeme vyhodnotit. I zde dostává slovo kvalita programu, již zmíněná výše, stejně jako motivace účastníků k tomuto transferu. Zde bychom se mohli odkázat např. na teorii expektance Viktora Vrooma. Pokud bychom jeho teorii terminologicky upravili pro oblast učení/vzdělávání³³, musí být činnost účastníka následována nějakým výsledkem – ten je pro fázi Učení jasně daný množstvím a kvalitou získaných obsahů. Tento výsledek by pak měl být následován odměnou (srov. Bělohlávek, 1996, s. 187), kterou např. v oblasti firemního vzdělávání můžeme spatřovat ve formě kariérního růstu, větší participaci na vedení, zvýšení platu apod., můžeme ji však najít i v oblasti informálního učení ve formě uspokojení z nově osvojených dovedností, smysluplného využití času či nově nabytých schopností

³² Nyní už tento termín považujeme za zastřešující pro afektivní reakci i anticipaci výsledků.

³³ Uvědomuji si nejednoznačnost mnou používaných termínů učení a vzdělávání v této kapitole – je způsobena mým nevyjasněným přístupem k termínu „Program“ a odmítnutím termínu „Training“, který Kirkpatrick používá, ale jehož postavení jako obecného termínu pro vzdělávání a rozvoj se v našich krajích, dle mého názoru, příliš neujalo. Jelikož se (podle formulářů a poměrně exaktnímu přístup ke kategoriím v hodnocení) u Kirkpatricka jedná spíše o hodnocení formálního či neformálního vzdělávání než informálního učení (u něhož budeme kritéria evaluace stanovovat s výraznějšími obtížemi) a zároveň je využívána úroveň Učení, nejsem zcela nakloněn ani na jednu stranu. Možný termín „učební program“ mi nepřijde, vzhledem k charakteru neintencionality učení a systematickosti termínu „program“, šťastný. Neintencionalitou zde mám na mysli to, že toto učení není spjata s formalizovanými cíli a systémem andragogické činnosti (srov. Beneš, 1997, s. 116). Také bývá považováno za „neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (Veteška – Tureckiová, 2008, s. 22), ve kterém jedinec nemá možnost ověřit nabyté znalosti (srov. Veteška – Tureckiová, 2008, s. 22). Především tato nemožnost „změřit“ učební úspěchy stojí za mým rozhodnutím vyřadit učení jako termín označující tento proces, neboť těžko si představíme aktéra v informálním učení jak si klade otázky směřující k evaluaci jednotlivých fází učebního procesu, jak je představuje Kirkpatrick (2006). Nezabýváme se však termínu Učení jako označení fáze evaluace procesu. V tento moment si musíme uvědomit, že učení jako „jakékoliv osvojování nového“ (Plamínek, 2010, s. 18) ve spojení s definicí vzdělávání jako organizovaného učení (srov. Plamínek, 2010, s. 18) nám poskytuje pohled na učení jako obecný proces, kterou svou zaměřeností a organizovaností spadá na úrovni obecnosti do učení. Učení tak můžeme chápat jako podklad (a obsah předaný i v rámci programu, který bychom označili za vzdělávací), který je součástí každého vzdělávání, samotné kurzy či programy však budeme je stěží označovat jako učební, právě z důvodu jejich organizovanosti. Budu tedy samotnou akci označovat jako vzdělávací a její výsledek jako učení, tedy jako souhrn všech podnětů, které se v učebním procesu a vzdělávacím programu objevují. Aktivní přístup spojený s termínem učení (srov. Veteška – Tureckiová, 2008, s. 13), který by mohl být protiváhou argumentu při označení učení jako neintencionalního, bych směřoval spíše do úrovně Reakce. Intencionalitu, tedy určitou zaměřenost, zde chápu spíše z pohledu individua, než z pohledu organizovaného systému vzdělávání, zaměřeného na konkrétní cíl. Tuto zaměřenost pak, dle mého názoru, dosáhneme zajištěním pozitivní Reakce – jistý opěrný argument by se v tomto případě dal hledat u Plamínkovy teorie apetence a averze, kdy tyto dva pocity, dle mého, neovlivňují pouze opakování chování, ale také Reakci na samotný vzdělávací program, která rozhodne o tom, zda bude mít jedince tendenci reakci opakovat a fixovat nebo zavrhnout a nahradit (srov. Plamínek, 2010, s. 26). Zde bychom mohli opět napojit výše zmíněnou Alderferovu teorii E-R-G, kdy bychom vzdělávací obsahy mohli nahradit např. uspokojením sociálních potřeb (které se mohou projevit např. jako vyrušování apod.)

utilitárního charakteru (srov. Knotová, 2006, s. 71). Tato odměna či benefit v jakékoliv formě by pak pro účastníka měla mít smysl (srov. Bělohlávek, 1996, s. 187). Účastník, který díky získanému vzdělání povýší v organizační hierarchii na pozici, o kterou neusiluje, nebude ani ve vzdělávacím programu motivovaný pro dosažení úspěchů ve fázi Učení – k následnosti úsilí a odměny sice dojde, třetí podmínka, tedy význam této odměny, je však stejně důležitá jako dva předcházející body. I zde vidíme smysluplnost rozdělení předchozí fáze evaluace, tedy evaluace fáze Reakce.

6.1.4 CHOVÁNÍ

U propojení učební situace a situace využití získaných obsahů se dostáváme do fáze Chování. Ta je určitým propojením účastníka a jeho prostředí, které umožňuje nebo znesnadňuje využití znalostí či dovedností získaných ve fázi Učení. Tato fáze učebního procesu a následného hodnocení bývá přitom považována za dlouhodobější z hlediska doby objevení se jak Chování, tak jeho efektů. Tento fakt je reflektován v modelu Warra, Birda a Rackhama, kteří tuto fázi označují termínem střednědobé výstupy, v čemž se odráží snaha autorů předkládat změnu pracovního Chování jako postupnou.

Tato prodleva je částečně dána přechodem z učebního prostředí do prostředí pracovního.³⁴ To se projevuje jako nastavení podmínek, které dané Chování umožňují. Jak říká Kirkpatrick, účastníci nemohou změnit své chování, dokud k tomu nemají příležitost (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 52). Stejně tak uvádí Bartoňková, že projev kompetence³⁵ v chování je podmíněn třemi podmínkami: vnitřní výbavou (vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi, a zkušenostmi, které k takovému chování potřebuje), motivací k použití chování a možností použití chování v daném prostředí (srov. Bartoňková, 2010, s. 87). Tento přístup je pak velmi podobný modelu efektivního výkonu práce od Boyatzise, který efektivní jednání nebo chování vidí na průniku kompetencí jednotlivce, požadavků práce a organizačního prostředí (srov. Boyatzis, 1982, s. 13). I toto pojetí poukazuje na požadavky ze dvou oblastí – jednou jsou požadavky na jedince (změna chování, vnitřní výbava, kompetence jednotlivce), druhou pak na prostředí, ve kterém mám naučené poznatky uplatnit – zde vidíme především umožňující prostředí, ať už v podobě organizační struktury, tak ale především

³⁴ Jak však správně uvádí Hamblin, vzdělávací programy mohou probíhat i přímo na pracovišti (srov. Hamblin, 1974, s. 21). Tím se snižuje riziko ztráty potenciálu vzdělávacího kurzu při přenosu.

³⁵ U které v její hierarchii dosazujeme na horní patro také chování – viz dále.

v charakteru práce, které je motivačně propojeno s programem. Roli zde sehrává také podporující úloha nadřízeného. „Při vyhodnocování přínosů vzdělávání je třeba mít na mysli i možnost, že vzdělávání bylo kvalitně realizováno, avšak organizační nedostatky, neochota či neschopnost nadřízených vytvořit předpoklady k uplatnění naučeného zabrání efektivnímu využití přínosů v praxi.“ (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 164).

Nyní blíže k roli osobnosti účastníka. Kirkpatrick uvádí, že vzdělávaný může při aplikaci poznatků na vlastní práci dojít k následujícím závěrům:

- a) Líbí se mi, co se stalo a chystám se tento nový způsob chování v budoucnu použít znovu.
- b) Nelíbí se mi, co se stalo a vrátím se zpět ke svému starému způsobu chování.
- c) Líbí se mi, co se stalo, ale nadřízený anebo časové omezení mi neumožňují v pokračování v tomto chování (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 52)

V tomto okamžiku, dle mého, dochází ke vstupu nových, tentokrát spíše minifází předloženého modelu. I zde se objevuje fáze Reakce, která stejně jako ve své plnohodnotné verzi určuje, do jaké míry budou poznatky zapojeny – i zde se můžeme odvolat na zmíněné motivační teorie, které ukazují, které potřeby jakým způsobem uspokojujeme. Rozlišení na „Líbí se mi“ vs. „Nelíbí se mi“ jsou pak určující pro přijetí testovaného chování. V tuto chvíli už se dostáváme na úroveň zkušenostního učení³⁶, ve kterém je jedinci poskytnut základní zážitek, se kterým může dále pracovat. Pokud bychom však zůstali pouze v této první fázi, úspěšný transfer fáze Učení do fáze Chování bychom mohli předpokládat pouze v případě první účastníkovy reakce, kdy se mu nový způsob Chování líbí a hodlá v něm pokračovat. Z mého pohledu jsou však zpracovatelné i další dva vzorce, a to právě skrz cyklus zkušenostního učení. Pokud účastníkovi poskytneme prostor pro reflexi a shromáždění informací pro zobecnění a nalezení možného řešení, můžeme následně vzdělávací obsahy upravit směrem k jejich efektivnímu využití – místo prostého odmítnutí nového způsobu Chování pak můžeme nastavit proces práce s bariérami, ať jsou to bariéry prostředí (viz výše – časové

³⁶ Nechci zde však odmítnout vliv původního vzdělávacího programu – bez obsahů v něm poskytnutých by se účastník nedostal do situace aplikace obsahů z fáze Učení do reálného života. Roli vzdělávacího programu však může nahradit i zmiňované informální učení – považuji tedy vliv původních informací jako vedlejší zdroj.

omezení, chování nadřizeného) nebo jedince³⁷. Bez reflexe a s ulpíváním na pouhém odmítnutí však musíme pouze doufat ve variantu první.

Zároveň je ve fázi Chování obsažena i fáze Učení, a to především ve formě metody pokus-omyl, která jedince nepřímou obohacuje o slepé uličky (a soubor ponaučení vzniklý jejich reflexí), kterými není třeba se za stejných podmínek znovu vydávat.

Role vzdělavatele je zde poněkud ztížená. Jeho vliv na účastníky již není tak velký, v případě externího lektora se tato pravděpodobnost ještě více snižuje. Mezirow však uvádí, že k práci vzdělavatelů dospělých patří pomoci účastníkům kriticky nahlédnout na jejich přesvědčení, a to nejen v daném okamžiku, ale také v kontextu minulosti, tedy určitém smyslu a dopadech na jejich život (srov. Mezirow, 1991, s. 197). Role vzdělavatele tak podle něj nekončí. S rolí vzdělavatele za úrovní Učení by souhlasil i Kirkpatrick, ovšem nikoliv v supervizní roli, ale v roli „ovlivňovatelů“ těch, kteří transfer Učení do Chování zajišťují, tedy manažerů, které mají podpořit v jejich povzbuzování podřízených. To se může dít prostřednictvím informování manažerů o cílech programu, jejich zapojení do procesu identifikace potřeb či ovlivňování kurikula nebo jejich zapojení jako členů hodnotících komisí či dokonce lektorů a instruktorů. Vzpomeňme si nyní také na fázi Reakce, konkrétně pak na podfázi anticipace využitelnosti. Ta zde může sehrát úlohu jak motivátora pro zařazení anticipovaného využitelného chování z fáze Reakce, tak demotivátora, a to v případě nedosažení cílů vlivem nedostatku potenciálu pracovního prostředí, ale také jako důsledek zkresleně vnímaných možností poskytovaného vzdělávacího kurzu.

6.1.5 VÝSLEDKY

Fáze Výsledků umožňuje zjistit, zda je Chování pro organizaci efektivní – umožňuje určit, jaké konečné přínosy mělo zapojení do vzdělávacího programu (Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 63). Tato fáze je završením celého hodnocení a v mnou představeném modelu fází hodnocení zároveň i závěrečnou fází procesu učení, který jsem z fází evaluace převzal, nicméně někteří autoři tuto fázi rozdělují do jistých podkroků. Setkáváme se tak s kategoriemi obchodních výsledků, návratnosti investic a

³⁷ Zde je jasné, že se pohybujeme v úrovni fází učení spíše než v úrovních hodnocení přínosů vzdělávacího programu. Přestává tedy pro nás být důležitá primárně pozitivní Reakce, jak ji předpokládáme v Kirkpatrickově modelu, ale počítáme také s využitelností Reakce negativní.

konečného přínosu.³⁸ Toto rozdělení však neshledávám natolik důležitým, abych tuto kategorii systematicky do těchto bodů členil, zůstanu tedy u používání ucelené kategorie Výsledků.

Závěrečná zpětná vazba v podobě výsledků umožňuje zjistit, zda program směřuje k naplnění stanovených cílů organizace³⁹, a to přes předcházející fáze, tedy Chování, Učení a Reakci. Na základě těchto informací můžeme určit, jaké změny je třeba ve vzdělávacím programu učinit, a připomíná tak poslední fázi systematického hodnocení (vyhodnocování výsledků vzdělávání) (srov. Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 68) a zároveň i ústřední model této práce, model zkušenostního učení. Jak jsem již výše naznačil, propojení fází Reakce⁴⁰, Učení a Chování se velmi podobá propojení fází zážitku, reflexe a zobecnění a následného aktivního testování. Kirkpatrickova fáze Výsledků pak evokuje fázi vzniku zkušenosti, která umožní vstoupit znovu do řeky vzdělávacího programu a navázat na efektivní vzory chování a eliminovat vzory neefektivní z předchozího cyklu.

Uvědomuji si, že cyklus zkušenostního učení je ve své podstatě modelem orientovaným na jedince. I když bývá často využíván při práci se skupinou a její dynamikou, je ve svých výstupech jasně individualizovaný. Oproti tomu model hodnocení od Kirkpatricka je zaměřen na organizaci jako celek (srov. Stoel, D. 2006, s. XI), ve které sice jedinec hraje roli „účetní jednotky“, tedy té, u které počítáme s nárůstem hodnoty (ať už je tato terminologie jakkoliv kontroverzní), stále se však jedná spíše o celý systém vzdělávání a jeho nastavení než o osobnostní přínosy. Propojení těchto dvou modelů tak může být vnímáno jako slučování neslučitelných kategorií – pokud však budeme hledat styčné plochy obou modelů, můžeme dojít k užitečné symbióze, v tomto případě např. v podobě propojení jedince a jeho

³⁸ Vztah mezi těmito kategoriemi chápu následovně. Obchodní výsledky vnímám jako změněnou výkonnost firmy, definovanou např. na základě finanční výkonnosti – zisku, obratu apod. Návratnost investic považuji za určitý nástroj sledování přidané hodnoty vzdělávacího či rozvojového programu vzhledem k jeho ceně (kdy díky izolaci efektů a nákladů na konkrétní vzdělávací akci stanovujeme procentuální nárůst investic do programu vložených). Konečný přínos pak vidím jako propojení návratnosti investic obohacené o nezměřitelné a finančně nevyjádřitelné prvky změněného prostředí organizace. Tyto nezměřitelné hodnoty, nebo spíše hodnoty nepřevoditelné na cenu či finanční hodnotu, kam můžeme řadit např. smysl, dobro, záměr, jsou mnohdy mnohem silnějším přínosem pro organizaci, než hodnoty Výsledky, které dokážeme přepočítat (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 429). Týkají se však spíše oblasti firemní kultury, která není příliš blízko tématu mé práce. Proto se budu v kategorii výsledků zaměřovat spíše na obchodní výsledky a návratnost investic jako jejich součást.

³⁹ Zde se nabízí i napojení na metody Balanced Scorecard, které se však věnují jinde v práci.

⁴⁰ Úroveň Reakce je zde uvažována s mírnou proměnnou u modelu učení a modelu hodnocení, jak jsem naznačil výše. Připomínám, že v modelu učení dokážeme pracovat i s negativní Reakcí, v procesu hodnocení je zřejmě pozitivní Reakce pro přenos do úrovně Učení nezbytná.

motivačního systému se vzdělávacím programem, jak jsem již výše naznačil, ale také v podobě efektů, které evaluace mohou andragogice přinést v propojenosti jejich modalit. Díky tomu můžeme komplexně popsat vlivy na konečné efekty, o které nám jde v obou konceptech.

Jak již bylo zmíněno, s efekty vzdělávání bývá spojován koncept návratnosti investic, dále i jako ROI (Return On Investment). Ta určuje, do jaké míry se investice, vložené do vzdělávání a rozvoje, vrátí organizaci zpět⁴¹. Kalkulace ROI uchopují výdaje na vedení a rozvoj jako investici a hodnotí finanční návratnost organizaci v poměru k této investici (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 45).

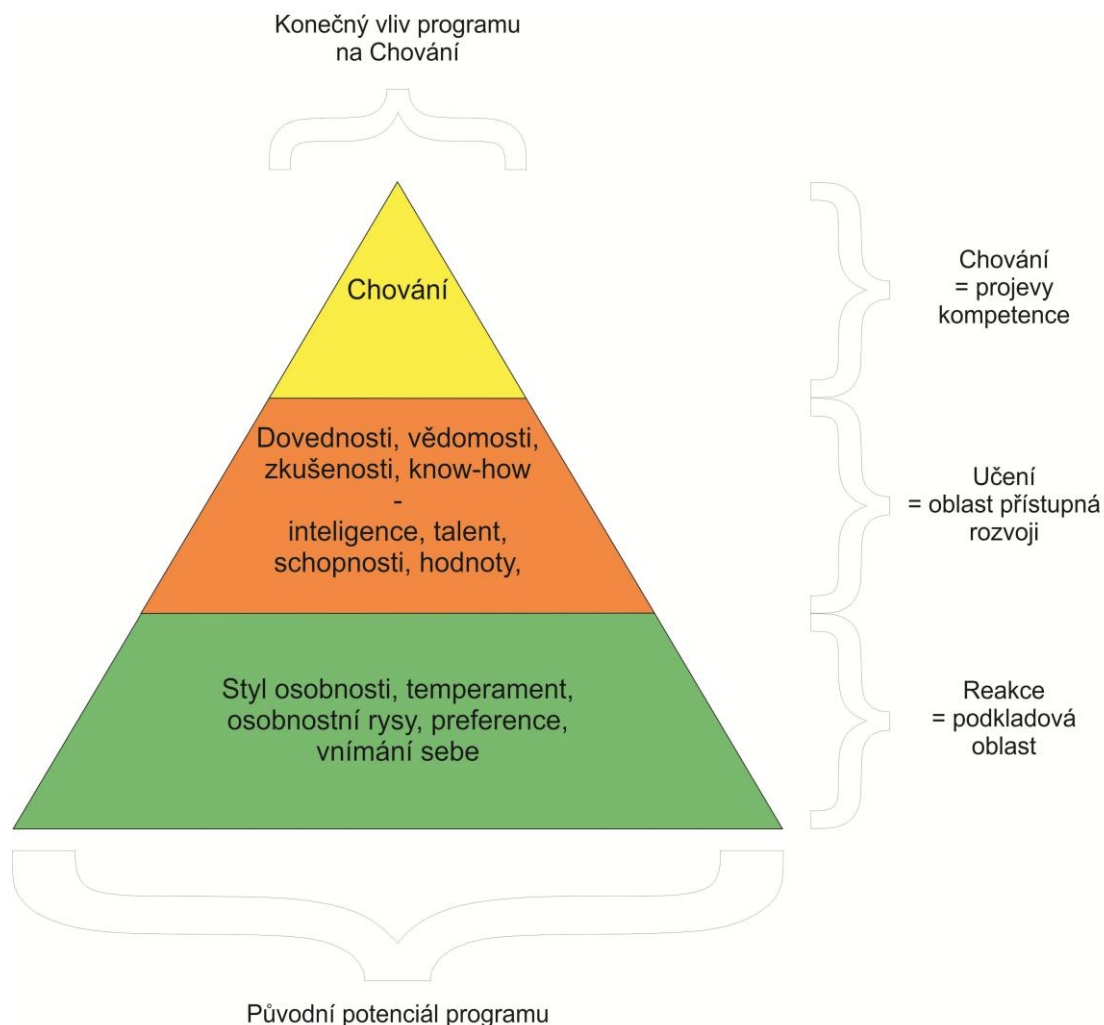
Pro konečnou hodnotu ROI počítáme s příjmy a náklady⁴², které je třeba co nejpřesněji stanovit, přičemž stanovení a přiřazení konkrétní finanční hodnoty složkám obou těchto proměnných je v některých případech obzvlášť obtížné. O propojení konceptu ROI s modelem Kirkpatricka, které shledávám velmi přínosné, se pokusila již zmiňovaná trojice autorů Williams, Graham a Baker (2003), která se rozhodla stanovit kritéria pro hodnocení outdoorového zážitkového tréninku až na úroveň Výsledků – výběr těchto kritérií byl velmi zajímavý, pro další práci jej využiji jako myšlenkovou inspiraci.

Tito autoři uvádějí, že pro měření výsledků (přičemž zaměření jejich konkrétního programu na outdoor trénink není, dle mého, důležitá a zkušenost autorů by se dala zobecnit na vzdělávací programy) se musíme zaměřit na čtvrtou úroveň Kirkpatrickova modelu, tedy na úroveň Výsledků (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 49). Tento názor mi přijde logický – pro návratnost investic nás nebude zajímat kvalita transferu Učení do Chování (i když ty samozřejmě na konečnou návratnost mají nemalý vliv), ale konečná data o Výsledcích organizace, vycházejících především z vazby Chování-Výsledky. Pokud však chceme zaměřit naši pozornost na příčiny, které vedou k nižší návratnosti investic, než byla očekávána, musíme se zaměřit na všechny

⁴¹ Představení možností evaluace, jejichž je fáze Výsledků závěrem, je uvažovaným vyústěním této práce. Návaznost tohoto tématu na obecné propojení modalit andragogiky je pak vztahována nejen na studijní obor, či vzdělávání nebo na výběr vzdělávání jako jednu z mnoha možností andragogické intervence, nýbrž také na obecný proces sbírání praktických poznatků, jejich reflexe a transformace ve vědní diskurz až následovně ověření právě v modalitě studijního oboru, který však jednotlivé fáze Kirkpatrickova modelu obsahuje také. Uvedený kompetenční model tedy chápu stejně obecně jako představení návaznosti Reakce, Učení a Chování, které jsou základními podklady pro konečné Výsledky – ne nutně pouze jako fáze evaluace vzdělávání, ale jako modelu informálního učení v představeném procesu zkušenostního učení a zkušenostní vědy.

⁴² Konkrétně vzorec vypadá takto: $ROI = [(příjmy - náklady) / náklady] * 100$ – výsledek je procentuálním vyjádřením návratnosti investic (srov. Bartoňková, 2010, s. 189).

části procesu. Ke ztrátě potenciálu totiž může dojít (a zřejmě i dochází) mezi každou z dvojic úrovní, jež na sebe navazují. Je však třeba si zároveň uvědomit, do jaké míry ovlivňují vstupy z nižších (chápej primárnějších v pořadí Reakce-Učení-Chování-Výsledky) pater učení (vycházejícího z fázi hodnocení, jak jsem naznačil výše) transfer do vyšších úrovní a konečných Výsledků. Tyto vztahy by se daly, myslím, vyjádřit hierarchickým modelem struktury kompetence, jak je nastíněný v Obr. 12.



Obr. 12 Upravený hierarchický model struktury kompetence

(srov. např. Bartoňková, 2010, s. 87)

Změnou oproti původnímu modelu je především sloučení druhého a třetího patra. Důvodem, který mě k tomu vedl, je např. tvrzení Bartoňkové, že úroveň inteligence, talentu, hodnot, motivů atd. (které jsou v druhém patře zahrnuty pod pomlčkou) „představuje oblast, kterou do firmy nedostaneme vzděláváním pracovníků,

nicméně můžeme ji právě pomocí specifických postupů při vzdělávání pracovníků rozvíjet.⁴³ (...) Třetí úroveň struktury kompetence představuje přesně tu oblast, kterou můžeme vzděláváním pracovníků získat a také rozvíjet“ (Bartoňková, 2010, s. 87). Jelikož se však, podle mého názoru, dají vzdělávací programy v organizaci pojmout i jako rozvojové se zaměřením na efektivnější využití jednotlivých druhů inteligence, rozvoj talentu, schopností, vedení ke změně postojů k činnostem, zákazníkům či produktům organizace (a potvrzuje to částečně i Bartoňková tvrzením o jisté možnosti rozvoje těchto částí kompetence), dochází při práci s nimi také k jistému rozvoji, který bychom nazvali Učením. Zcela v souladu s tímto tvrzením je i přístup k evaluaci od již zmíněného Bramleyho, jehož fáze změny ve znalostech (které bychom mohli považovat za ekvivalent vědomostí ve schématu hierarchie kompetence), schopnostech (které jsou někde na pomezí původní druhé a třetí úrovně, např. z důvodu terminologické nejasnosti užívání tohoto termínu i v podobě „dovednosti“⁴⁴) a postojů, které již jasně spadají do třetího patra těch součástí kompetence, které jsou spíše hůře přístupné vzdělávacím programům, nicméně na jejichž rozvoji a využití se pracovat dá, a to např. samotným výběrem, sebevzděláváním, motivací, sdílením či delegováním⁴⁵ (srov. Hejný, 2010, s. 9).

Pokud se podíváme na základnu celého modelu, vidíme části kompetence, které nejsou upravitelné vzděláváním a musíme jim spíše přizpůsobit jak podobu programu, tak profil účastníka, neboť i ten může odkazovat k určitým kompetencím či jeho částem (srov. Bartoňková, 2010, s. 145). Jejich zapojení tak nacházíme v podkladové úrovni Reakce, kde je můžeme hledat v oblasti přijímání programu ve formě Líbí se mi/Nelíbí se mi. Toto přijímání pak bude zřejmě nejvíce spojené s podvědomými motivy, vázané právě na položky v nejnižším patře modelu, tedy na temperament (např. tempo kurzu) na osobnostní rysy (složení skupiny) apod., od jejichž ne/shody se úroveň Reakce bude odvíjet. Úroveň Chování je totožná v obou modelech – v modelu kompetence s důrazem na propojení s konkrétní činností, která poskytuje měřítko pro určení úrovně jejího

⁴³ K vymezení této, sloučením nově vzniklé, úrovně bychom mohli pokračovat v citaci Bartoňkové, tentokrát ke spodní části nové prostřední části pyramidy: „K získání těchto částí kompetence musíme využít jiných personálních činností (výběr pracovníků, motivace pracovníků atd.)“ (Bartoňková, 2010, s. 87). Tento fakt by se měl zohlednit při výčtu kritérií, která budeme přidávat na misku vah u vážení příjmů ze-/výdajů na- vzdělávání v dalších částech textu.

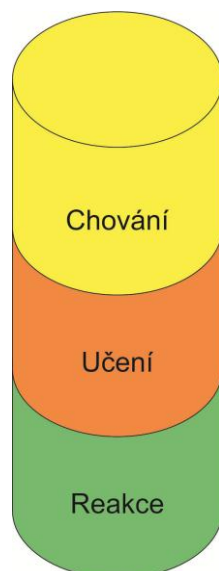
⁴⁴ Tuto terminologickou otázku jsem řešil již ve článku Soft skills a jejich rozvoj prostřednictvím outdoor trainingu (srov. Dočekal, 2007, s. 119), kde docházím k výběru termínu schopnost pro schopnosti, označované jako měkké spíše zařazené do rozvojových programů.

⁴⁵ I na tyto další rozvojové aktivity se, dle mého, dá navázat proces evaluace, který tak není vázán striktně pouze na vzdělávání. I tímto příkladem poukazuji na možnost zobecnění použití evaluace na vyšší celky.

osvojení (srov. Veteška – Tureckiová, 2008, s. 32), v modelu evaluace pak jako příležitost pro transfer poznatků a dovedností do činnosti (srov. např. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 52)

Důvod, proč jsem zde použil upravený hierarchický model kompetence, je jeho propojení s problematikou ROI, a to formou ilustrace vstupů do jednotlivých fází Kirkpatrickova modelu. Pokusím se nejprve v krátkosti shrnout myšlenkové pochody posledních řádků.

Model evaluace, např. v podobě Kirkpatrickova modelu chápu nejen jako model hodnocení, ale i jako soubor následných kroků v učebním/vzdělávacím/rozvojovém⁴⁶ programu – tedy následnost Reakce, Učení, Chování a Výsledků. Následně k tomuto modelu připojuji přístup k měření obchodních výsledků a návratnosti investic (ROI), který vyžaduje pouze data ze čtvrté úrovně Výsledků. Upraveným modelem však chci upozornit na to, že pokud se chceme věnovat návratnosti investic jako nástroji zlepšování vzdělávacích programů, je třeba neustále myslet i na měření výsledků v předcházejících fázích. Na zobrazeném modelu pak ilustruji širší vstupů z nižších úrovní do vyšších – je zde vidět jasná redukce informací vstupujících do vyšších úrovní.



Obr. 13 Ideální stav transferu

⁴⁶ Učebním kvůli širšímu záběru tohoto termínu (i ve spojitosti s neformálním učním), vzdělávacím kvůli termínu „Program“ a odmítnutí termínu „Training“, jak jsem uvedl výše. Rozvojovém pak s ohledem na vymezení druhé úrovně kompetencí dle Bartoňkové (viz výše).

Na počátku vidíme potenciál, který v ideálním případě přesně naplníme tím, že ho nastavíme přesně podle spodní úrovně možných Reakcí, tedy plně ho přizpůsobíme charakteristikám účastníka/účastníků. V úrovni Učení pak zvolíme takové způsoby přenosu, působení na různé smysly s účelem co nejvyšší zapamatovatelnosti, např. v duchu srovnání metod dle Foot a Hook. Ty si všimají, že čím více se účastníci aktivně podílejí na předávání/přijímání obsahu, tím více se naučí. Na spodním stupni stojí čtení, na horní hranici zapamatovatelnosti se pak nachází obsah, o kterém účastníci sami hovoří a aktivně ho uchopují činností (srov. Hook – Foot, 2002, s. 196). Následuje transfer do Chování, do kterého se, jak jsem již výše naznačil, přímo zapojují manažeři/nadřízení účastníků programu a nepřímo také vzdělavatelé. Z nejvyšší úrovně, tedy Chování, pak vycházejí Výsledky organizace. V ideálním případě se pyramida spíše podobá válci, u kterého je vždy 100 % z předchozí úrovně přeneseno dále a nedochází k žádné redukci. To je ale ideální stav, kterého zřejmě není možné dosáhnout.

6.2 MOŽNOSTI EVALUACE

V této kapitole se pokusím nastínit možnosti evaluace jednotlivých částí vzdělávacího programu. Nemám ambici poskytnout ucelený a vyčerpávající popis těchto přístupů. Stejně tak není středem mého zájmu rozebírání konkrétních nástrojů v rámci jednotlivých metod a technik. Nebudu se tedy zabývat dotazníky a konkrétními otázkami, stejně jako nebudu polemizovat o složení a podobě škál v hodnotících nástrojích. Mým cílem je představit výčet přístupů, které nám mohou pomoci evaluovat jednotlivé části vzdělávacího programu (či jiné formy intervence nebo dokonce propojených andragogických modalit), včetně závěrečné návratnosti investic. Některé z předložených přístupů zmiňuji také proto, abych odhalil možnosti těžce evaluovatelných částí celého procesu. Úvodním částem hodnocení i procesu učení se nebudu zabývat tak podrobně, jako úrovněmi Chování, Výsledku, popř. ROI. Jak jsem popsal výše, jsou stejně důležité pro výsledný efekt, tento krok tedy nečiním z důvodu jejich menší významnosti. Jejich měření však není zdaleka tak náročné jako měření pokročilejších fází. Předpokládám tedy, že diskuze směřovaná k jejich měření se více týká metodiky výzkumů v jejich nejkonkrétnější podobě, např. z pohledu sociologie či psychologie. Ve své práci však chci představit spíše hypotetické přístupy k měření, které mohou být základem pro získání dalších úrovní dat či možností jejich izolace od okolních vlivů.

6.2.1 EVALUACE KONTEXTU A VSTUPŮ

Jak uvádí Sadler-Smith Warr, Bird a Rackham navrhuji na úrovni evaluace kontextů a vstupů využití pomůcek pro identifikaci potřeb (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 404). Těchto pomůcek, metod či technik existuje řada a některé z nich se, díky jejich komplexnosti a zaměření na celý proces, objevuje i v návrzích pro další fáze evaluace a učení. Bartoňková tyto metody a techniky analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb rozděluje podle zdrojů, ze kterých data v této fázi můžeme čerpat. Jsou to celopodnikové údaje, údaje o pracovním místě a údaje o jednotlivých pracovnících (srov. Bartoňková, 2010, s. 123). Na tomto rozdělení můžeme vidět, které faktory hrají roli nejen při identifikaci vzdělávacích potřeb, ale také v dalších fázích procesu – identifikace je totiž vstupní branou pro naplnění dílčích cílů v jednotlivých oblastech.

Údaje o jednotlivých pracovnících nám slouží k identifikování potřeby, což vede k volbě účastníků vzdělávací akce – s touto volbou souvisí již zmíněná tvorba profilu účastníka, který spojují se spodní částí pyramidy hierarchie potřeb a následně s mírou afektivní Reakce. Zároveň nám do této fáze vstupují i další části kompetence. Máme tedy představu nejen o jeho osobnostních rysech, které mohou být určující kategorií pro konečnou podobu programu na základě těchto osobnostních charakteristik, ale především o jeho postojích, schopnostech a dovednostech, jejichž rozvoj či změna jsou součástí úrovně Učení.

Údaje o pracovním místě, jako druhý zdroj identifikace vzdělávacích potřeb, poskytují oporu především pro Chování – umožňují odhalovat podmínky při výkonu konkrétní práce, které umožní nebo potenciálně zabrání přenesení vzdělávacích obsahů do praxe. S těmito překážkami či naopak podpůrnými prostředky můžeme vzdělávací program nastavit k jeho větší efektivitě. Můžeme tak stanovovat rozvojové cíle, vycházející z Učení, které jsou reálné a dosažitelné. Zároveň jsou tyto údaje spojeny s fází Reakce na možné využití. Na základě důkladného sběru dat z tohoto zdroje tak při evaluaci můžeme zjistit, zda program odpovídal anticipovaným výsledkům a jak jsou tyto podmínky na pracovním místě vztaheny k této Reakci.

Celopodnikové údaje slouží k celkovému zasazení vzdělávacího programu do kontextu organizace a dotýkají se všech fází. Řadili bychom sem nejspíše jazyk, reflexi cílů organizace a způsobů jejich dosažení a další vlivy organizační kultury.

6.2.2 EVALUACE REAKCE

U fáze Reakce Sadler-Smith předkládá techniku dotazníků a rozhovorů s účastníky, kterou u Phillipsova plánu implementace doplňuje ještě o respondentskou skupinu manažerů z důvodu, které jsem nastínil v předchozí kapitole. S dotazníky v této fázi pracuje i Kirkpatrick (srov. 2006, s. 27). Hamblin kromě dotazníků zmiňuje i nápad Kohnové a Parkera, kteří doporučují techniku zápisníků, do kterých účastníci zapisují svoje Reakce na průběh programu. Hlavní výhodou dle těchto autorů je zvýšená spontaneita oproti dotazníkům či rozhovorům, se kterou mohou jedinci svou evaluaci zapisovat. Hamblin však správně připomíná, že tato technika je selektivní podle účastnické skupiny – je třeba hledat takovou, která nemá bariéry se vyjadřovat bez stimulace (srov. Hamblin, 1974, s. 80).

Jak jsem naznačil, k hodnocení a výsledkům evaluace fáze Reakce existuje několik přístupů. Kirkpatrick ji spojuje s měřením spokojenosti a předpokládá, že bez pozitivní Reakce bude snížena motivace účastníků k Učení (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 27). Doplňuje ho Phillips, který tuto fázi rozděluje na část afektivní a část anticipační (srov. Phillips, 2003, s. 12). Tak můžeme i nadále počítat s tím, že i když bude afektivní část nízká, přesto může být účastník dostatečně motivován očekávanými dopady absolvování programu pro účastníka. Z toho důvodu se v této fázi nezajímáme pouze o informace z této fáze, ale také o fáze předchozí, které umožňují identifikovat potenciál dopadů pro účastníky, čímž můžeme při tvorbě programu zvýšit motivaci účastníku k přebírání vzdělávacích obsahů. Techniku pro tuto specifickou oblast evaluace nabízí např. Vodák s Kucharčíkovou, kteří předkládají koncept tzv. akčního plánu, který je určitým závazkem účastníka „k tomu, co využije v praxi, jak zužitkuje získané vědomosti a dovednosti“ (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 127). Propojení této fáze z fáze predučební, tedy s identifikací vzdělávacích potřeb a stanovování cílů pak navrhuje prostřednictvím spolupráce s nadřízeným, který by se měl podílet na „přípravě cílů zaměstnance před daným programem a zúčastní se pak i vyhodnocování dopadu a kontroly akčních plánů“ (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 127).

6.2.3 EVALUACE UČENÍ

V evaluaci fáze Učení využíváme nejčastěji testování, vzhledem k povaze předávaného obsahu se však mohou objevit i simulace v reálných situacích, hraní rolí či výkonnostní testy (srov. Bartoňková, 2010, s. 187). Vodák s Kucharčíkovou sice

uvádějí jako jeden z nástrojů vyhodnocování pracovní výkonnosti jednotlivce i získání kvalifikace (srov. Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 134), tento přínos však shledávám spíše jako dopad zhodnocení zvýšení vědomostí či schopností, které musíme nástroji, o které by se mělo v této kapitole jednat, změřit. Testování zaměřené na znalosti nám však řeší pouze jeden z trojice kroků, na který Bramley svou fází Učení rozděluje. Dále nám zbývají postoje a schopnosti. Obě dvě kategorie leží na hranici úrovní Učení a Chování – jsou větším přiblížením nižších pater špičky hierarchického modelu stavby kompetence. Projevují se však teprve v Chování. To sice můžeme uměle vyvolat i v učebním prostředí formou výše zmiňovaných simulací či hraní rolí, nemůžeme však počítat s naprosto věrohodnou odpovědí jedince na reálné prostředí⁴⁷. Metody, které by zde připadaly v úvahu, jsou především Assessment & Development Centre či 360° zpětná vazba, kterou bychom ale opravdu měli zařadit až do neučebního a ryze pracovního prostředí (proto se jí budu věnovat až v kapitole, věnované fázi Chování).

6.2.3.1 ASSESSMENT & DEVELOPMENT CENTRE

Assessment & Development Centre (dále i jako AC či DC) se jeví jako vhodnou metodou pro postižení prostředního, rozvojem a vzděláváním ovlivnitelného patra hierarchie kompetence. Jak tvrdí Hroník, „AC jsou či budou propojována se zkouškami odborných znalostí, porovnávána s číselnými řadami výkonů a záznamů hodnocení“ (srov. Hroník, 2002, s. 16). Je pravděpodobné, že tyto metody použijeme spíše na schopnosti, které bychom označili souhrnným názvem soft skills, tedy určitým souhrnem převážně na komunikaci založených schopností, např. kognitivní schopnosti, včetně schopnosti využití jednotlivých typů, schopnost práce s informacemi či komunikace samotná, především v její interpersonální formě (srov. Dočekal, 2007, s. 120). Proto tento přístup nevyužijeme u všech pracovních pozic či typů kurzů, ale pouze u těch, které tyto schopnosti rozvíjejí (srov. Kyrianová – Gruber, 2006, s. 18). Jejich zařazení do jiné oblasti rozvoje by mohlo být považováno za neefektivní.

⁴⁷ Plamínek zde uvádí zajímavý přístup, který umísťuje, na základě operování s vnějšími podmínkami a osobností, do fáze Chování. Nabízí pak tzv. P/S diagram, který určuje, zda jsou pracovníci (ne)schopní a zda jsou jejich postoje (ne)příznivé. Na základě těchto označení a jejich kombinací představuje 4 skupiny, se kterými se můžeme setkat. Cílem rozvoje lidských zdrojů je dostat zaměstnance na úroveň příznivých postojů a dostatečných schopností, tedy aby jedinec chtěl a uměl podat požadovaný výkon (srov. Plamínek, 2010, s. 98). Plamínek tak jasně ukazuje na propojení mezi fázemi Učení a Chování – ověření získaných schopností proběhne mnohdy až v reálných situacích, stejně jako projevy postojů, hranice pro ukončení působení lektora se tak posouvá do fáze Chování a přesouvá na pozici manažera či nadřízeného – to potvrzuje i teorie Mezirowa o úloze vzdělavatelů v pokračujícím procesu, kterou jsem již zmínil v kapitole 6.1.4.

Vzhledem k termínům, které tyto metody označují, bychom mohli být na pochybách, kterou metodu zvolit vzhledem k tématu této práce⁴⁸, nicméně po bližších definičním ohledání bychom zvolili spíše metodu Development Centre. Jak naznačuje Woodruffe, účelem AC je poskytnout důležité informace pro určité rozhodnutí – na základě AC se pak organizace často rozhodují o výběru pracovníků, jejich povýšení či specifikaci rozvojového plánu⁴⁹ (srov. Woodruffe, 2000, s. 2). Tento účel zhodnocení pracovníka pravděpodobně příliš nevyužijeme při evaluaci nárůstu vědomostí, schopností či změně postojů. Development Centre „pracujeme se zaměstnanci firmy, (...) je následováno důkladnější zpětnou vazbou“ (Kyrianová – Gruber, 2006, s. 121).

Zaměření DC na identifikaci potřeb rozvoje či vzdělávání (srov. Kyrianová – Gruber, 2006, s. 124), jej sice posouvá do pozice předučební fáze, jeho zařazení i do sledování změn ve fázi Učení však doporučuji z důvodu simulovaných situací. Ty hodnotí chování, jako projev určité kompetence, složené ze znalostí, schopností a postojů, nicméně stojí stále na místě uvědomované umělosti situace. Můžeme zde tedy využít nastavení prostředí, které je ideální a které umožňuje účastníkům aplikaci změn ve fázi Učení blížící se 100% naplnění. I z porovnání výsledků AC/DC po proběhlé fázi Učení a porovnání výsledků po evaluaci ve fázi Chování tak můžeme částečně usuzovat na to, jak velká část potenciálu se ztratila transferem z fáze Učení do fáze Chování, např. nevhodně nastaveným prostředím reálného pracovního prostředí – pak můžeme začít porovnávat ideální podmínky s podmínkami reálnými a zkoumat, jakým způsobem realitu co nejvíce přiblížit ideálu. Development Centre tak neslouží pouze jako startovní či cílová čára v oblasti schopností a postojů, ale svou roli může sehrát i při úpravě konkrétního prostředí, ve kterém se odehrává transformace obsahů z učební fáze do konkrétního Chování.,

6.2.4 EVALUACE CHOVÁNÍ

Transfer mezi fází Učení a Chování považuji za nejnáročnější, především z důvodu změny prostředí a navázání na specifický kontext pracovních podmínek (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 416). Objevují se také otázky, zda by výstupy z této úrovně měly

⁴⁸Je obtížné říci, zda je třeba tento rozdíl explicitně vymezovat – každá z metod má sice jiný účel, jejich průběh a zásady se však diametrálně neliší. Jak píše Hroník, „povětšinou není významový rozdíl mezi AC a DC“ (Hroník, 2002, s. xii). I přes tuto rezignaci se pokusím alespoň částečně AC a DC oddělit.

⁴⁹ Pro výběr termínu a metody AC mě vede mimo jiné i výčet přístupů k evaluaci fáze Učení. V té Sadler-Smith zmiňuje právě i „assessment“, přičemž tento termín chápu jako ohodnocení či vyhodnocení (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 404). Nicméně ustálené používání termínu AC dalšími, především českými autory, spíše pro výběr a práci v intencích organizace než pro rozvoj, jak uvádím výše v textu, mě od tohoto užívání odrazuje.

být měřeny – argumenty a teorie proti evaluaci Chování předkládá Hamblin, který za jednoho z největších odpůrců označuje teorii MBO, tedy Management by Objectives, řízení podle cílů. Tato teorie podle něj reflektuje více Výsledky, než Chování, které k nim vede a soustředění se na předepsané Chování může negativně ovlivňovat autonomii a individualitu při plnění úkolu tím, že výrazně omezuje možné způsoby naplnění cíle jejich zařazením do hodnocených projevů. Tento argument Hamblin stírá tvrzením, že pokud připustíme a naplánujeme zcela formální vzdělávací program, je pro nás evaluace projevů Chování (pozn.: které vycházejí ze změny znalostí, schopností a postojů) zásadním prvkem (srov. Hamblin, 1974, s. 111). Evaluace Chování vychází často z pozorování (srov. Sadler-Smith, 2006, s. 419), přičemž dle Bartoňkové můžeme využít různé skupiny hodnotitelů – těmi mohou být specialisté na danou problematiku, zákazníci či podřízení (srov. Bartoňková, 2010, s. 188). Všechny tyto skupiny pak můžeme spojit v jeden přístup, kterým je 360° zpětná vazba, kterou díky tomuto ucelenému pozorování zaměřenému přímo na Chování považují za neefektivnější.

6.2.4.1 360° ZPĚTNÁ VAZBA

Metoda 360° zpětné vazby se zdá být vhodnou metodou i pro měření projevů soft skills, tedy projevů těch částí kompetence, které můžeme měřit prostřednictvím měkkých kritérií a které tedy nespádají do kritérií měřitelných částí výkonu, jejichž hodnotu můžeme získat o poznání jednodušeji. „Výhodou tohoto přístupu je, že jde o podrobnou metodu, která se pokouší vyhodnocovat dopady učebních aktivit orientovaných na zlepšování těžko měřitelných dovedností, jakými jsou například vůdcovství, komunikace a služby zákazníkům.“ (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 134). Mírné výhrady můžeme směřovat k subjektivnímu charakteru hodnocení. Jak však uvádějí Horváth & Partners, i měření touto formou subjektivních hodnocení mají velký vliv na řízení podniku (srov. Horváth & Partners, 2002, s. 43). Možné negativní vlivy odbourává právě použití 360° zpětné vazby, a to především formou vícenásobného a anonymního hodnocení, které zvyšuje míru objektivity (srov. Kubeš – Šebestová, 2008, s. 29). Vícenásobné hodnocení zajišťuje prezentaci hodnocení formou průměru účastníků v jednotlivých hodnotících skupinách, může tedy eliminovat některé subjektivní chyby při hodnocení, jejichž výčet nabízí např. Koubek (srov. Koubek, 2002, s. 215). Zkušenost pak ukazuje, že „při anonymních odpovědích jsou hodnocení přesnější, nezkreslená obavou z možné reakce hodnoceného“ (Kubeš – Šebestová, 2008, s. 29). Podle Kubeše s Šebestovou bývají dotazníky u 360° zpětné vazby zaměřené

především na oblasti, vycházející z kompetenčních modelů, pro které je typické, že popisují konkrétní chování. Dále však autoři uvádějí, že se používají i takové dotazníky, ve kterých jsou hodnoceny charakteristiky či rysy osobnosti (srov. Kubeš – Šebestová, 2008, s. 60). Toto rozdělování mi však přijde zbytečné, a to vzhledem k pokračujícímu textu těchto autorů. Jako jeden z důležitých faktorů vstupujících do výběru hodnocených oblastí je pozorovatelnost – pokud tedy přijmeme hierarchii kompetence od Bartoňkové (srov. Bartoňková, 2010, s. 87), můžeme všechny tyto části shrnout do položky chování, která je na vrchním místě pyramidy. Bez prezentace rysů, talentu, dovedností či schopností prostřednictvím Chování se tyto charakteristiky nemají šanci projevit, můžeme je tedy zřejmě všechny shrnout právě pod položku chování. Toto rozdělení však může hrát roli, pokud budeme chování považovat za automatickou součást každé hodnocené kompetence. V tom případě můžeme hodnotit její jednotlivé složky s vědomím jejich rozdělení do hierarchie kompetence. Zařazovat však do dotazníků otázky zaměřené přímo na chování považuji za nadbytečné.

6.2.5 EVALUACE VÝSLEDKŮ

Souhlasím s tvrzením dvojice Buckley a Caple, kteří uvádějí, že náročnost určování příčinně-důsledkových vztahů na úrovni organizace je ještě více náročná, než tento krok v předchozí fázi. Zdůrazňují nicméně, že by se o tento krok vzdělavatel měl pokusit (srov. Buckley – Caple, 2009, s. 254). Williams, Graham a Baker ve své práci (2003) představují metodiku měření návratnosti investic do tréninku. V Tab. 2 uvádějí autoři některé body efektů, které se mohou projevit v úrovni Chování, a z nich následně vyplývající efekty na úrovni Výsledků. Připomínám, že se tato studie věnovala efektům v programech outdoor tréninku, a to konkrétně se zaměřením na leadership a team building.⁵⁰ Autoři efekty v úrovni Chování vyznačují podobně, jako projevy chování v oblasti kompetencí, ve čtvrté úrovni následují body, které se odrážejí na úrovni organizace. V textu dále najdeme případovou studii s některými kritérii, podle kterých se dá ROI vypočítat.

⁵⁰ Toto připomenutí slouží především k odlišení od možných studií, věnujících se např. vzdělávání, které je více orientováno na technické kompetence, tzv. hard skills (srov. Prokopenko – Kubr, 2002, s. 25), k jejichž rozvoji se používají jiné metody s výhledem dosažení odlišných cílů (srov. Dočekal, 2007, s. 118). I proto tabulka neobsahuje některé body, které bychom do ní ještě byli schopni zařadit. Velmi dobře se však zaměření této studie hodí pro propojení s cyklem zkušenostního učení, který budu dále v textu prezentovat.

Uvedeny jsou následující: (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 55)

- úspory v důsledku snížené fluktuace
- vedlejší zisk v podobě zvýšené produktivity
- vedlejší zisk v podobě zvýšení prodeje
- redukce pracovních nákladů na přepracování
- vedlejší zisk z dlouhodobých obchodních vztahů
- úspory ze snížení počtu zrušených objednávek
- snížení pracovních nákladů na čas, strávený vyřizováním stížností zákazníků

Tab. 2 Změny na úrovni Chování a Výsledků (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 51)

Úroveň 3: Chování	Úroveň 4: Výsledky
Lepší schopnost vést	Menší fluktuace zaměstnanců
Vyšší týmová soudržnost	Nižší míra absencí Vyšší produktivita Větší kvalita
Efektivnější interpersonální komunikace	Vyšší produktivita Větší kvalita
Větší míra důvěry	Menší fluktuace zaměstnanců Vyšší produktivita
Efektivnější řešení problémů	Celkový pracovní výkon

Vodák s Kucharčíkovou (srov. 2007, s. 151) pak doplňují ještě následující body:

- zvýšení pracovní morálky
- zkrácení doby zavádění nových technologií a procesů
- potřeba menšího počtu externích zaměstnanců
- snížení počtu pracovních úrazů
- a další

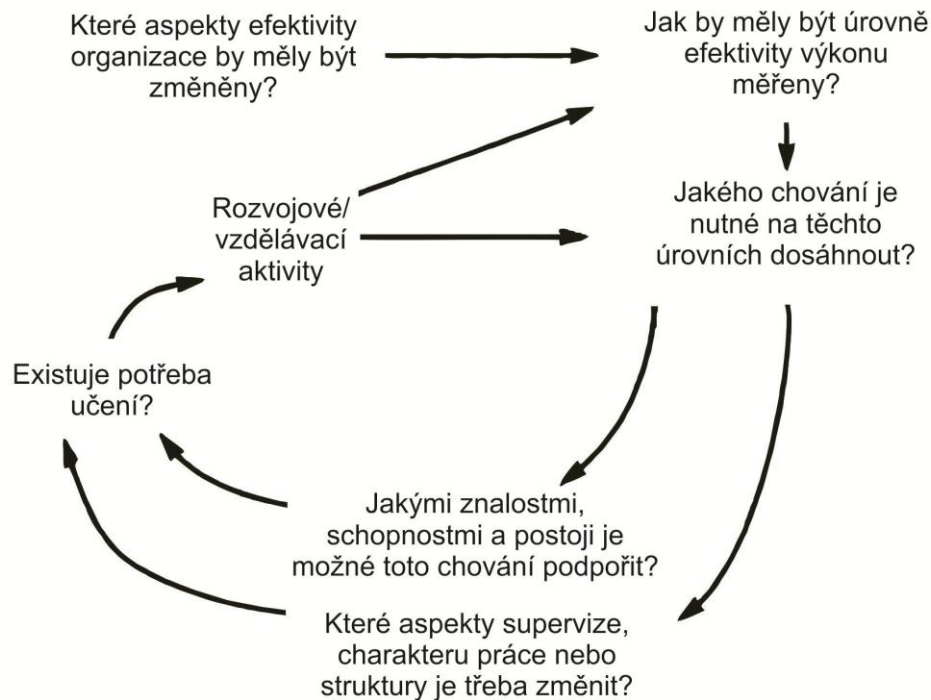
Autoři nabízejí i způsob měření jednotlivých bodů – např. rozdíl ve fluktuaci před a po tréninku násobí náklady na náhradu pracovníka, který organizaci opustil. Dále je předkládán i návrh měření takových oblastí, jako je celkový výkon práce zaměstnance, který je podobný (a autoři to také naznačují) možnému způsobu měření tzv. soft skills. Tento přístup je založen na zvážení důležitosti daného projevu kompetence ve formě Chování (např. 20 %), změření úrovně této kompetence před a po programu (jako např. 20% nárůst) a vynásobení těchto dvou proměnných hodnotou zaměstnance pro organizaci, např. ve formě platu (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 52). Měřit tyto změny v oblasti soft skills není jednoduché, a to především na úrovni Chování a Výsledků. Proto se v dalších částech textu pokusím přiblížit způsoby, kterými se dají efekty vzdělávání na úrovni Chování a Výsledků měřit. První z nich bude metoda Balanced Scorecard.

6.2.5.1 BALANCED SCORECARD

Propojení organizační a osobnostní struktury⁵¹, je velmi podařeně realizováno metodou Balanced Scorecard (dále také jako BSC). Tato metoda, která byla původně vyvinutá jako systém měření výkonnosti, začala být používána pro vyjasnění, formulování a řízení strategie (srov. Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 40). BSC zachycuje krátkodobou výkonnost, reaguje však i na nedostatky pouhého krátkodobého zvyšování této výkonnosti zaměřením na dlouhodobé strategie (např. plánováním investic do vzdělávání zaměstnanců s cílem zvýšení konkurenceschopnosti (srov. Šmída, 2003, s. 63). Metoda Balanced Scorecard vychází na první pohled z opačného směru, než ze kterého otevřeně vychází většina dalších teorií, tedy z perspektivy Výsledků. Na jeho začátku, podle Kirkpatricka, stojí stanovení finančních kritérií⁵², která slouží k určení toho, na co se zaměřit v oblasti učení a růstu – výstupy z této části BSC jsou pak vstupy pro oblast interních procesů a zákaznické perspektivy (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 86). Ze stejného směru přistupuje ke stanovování posloupnosti i Bramley, kterého jsem zmiňoval již výše, především se zdůrazněním rozdělení fáze Učení na tři podkategorie, tedy složku znalostí, schopností a postojů. Bramley představuje následující model.

⁵¹ V mém pojetí tedy propojení na úrovni hranice mezi úrovněmi Učení a Chování, neboť fáze Reakce a Učení do jisté míry a i při ideální podobě kurzu spadají do hodnocení osobnostních dispozic (ať už v podobě Reakce na podobu programu nebo ve formě vzdělavatelnosti či schopnosti se učit). Na úrovni Chování do procesu vstupují podmínky, které má jedinec na pracovišti vytvořené k tomu, aby mohl naučené obsahy aplikovat, na úrovni Chování pak to, jaký přínos má využívané Chování vliv na konkrétní organizaci.

⁵² Vycházejících z určené strategie.



Obr. 14 Průběh plánování a realizace vzdělávacího programu

(srov. Bramley, 2003, s. 38)

Ve schématu vidíme, jak Bramley, stejně jako autoři metody BSC, postupují od stanovení konkrétních projevů v celood organizačním kontextu, ze kterého následně vychází při formulaci požadavků na Chování, ze kterého teprve vychází požadavky na potenciální rozvíjení znalostí, schopností či změnu postojů.

Učení a rozvoj zde tedy v obou modelech od počátku působí jako nástroj naplňování finanční strategie, která je naplňována přes zvýšení efektivity procesů organizace a zlepšení zákaznických vztahů. Měřítko pro Balanced Scorecard nevyplývají z disponibilních dat, nýbrž ze strategických cílů (srov. Horváth a Partner, 2004, s. 42). Tento pocit, že začínáme od konce procesu je však pouze zdáním – v každém vzdělávacím programu bychom měli vycházet z jasně definovaných potřeb a cílů, jejichž naplnění hodnotíme v závěrečném procesu hodnocení, jak ukazuje např. Bartoňková (srov. 2010, s. 110). Specifikem BSC je však to, že zacházíme dál, než jen ke stanovování obecných potřeb a naplňování obecných strategií systému řízení lidských zdrojů v organizaci, ale že primárně stanovujeme cíle finanční – tomu je přizpůsoben celý průběh této metody. I proto se BSC jeví jako velmi dobrá metoda pro

stanovení ROI ze vzdělávacích programů – má v sobě již totiž zapuštěna kritéria svým charakterem finanční. Zároveň umožňuje, díky těmto jasně stanoveným kritériím a cílům vzdělávání odvozených od konkrétních potřeb, propojovat právě problematické propojení fází Učení a Chování. To se děje i díky požadavku, že „BSC musí odrážet strukturu podniku, pro který byla strategie formulována“ (Kaplan – Norton, 2000, s. 146). Vnáší tak do programu výrazný prvek navázání na strukturu a činnost organizace, čímž nutí jedince do aktivního transferu z úrovně Učení do Chování.

Tab. 3 Ukázka záznamu Balanced Scorecard (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 88)⁵³

	Aktuálně	Cíl	Status	Změna
Finanční měřítka/kritéria				
Celkový objem půjček zákazníků s dvěma a více účty (v tis.)	15.000	15.000		+
Celkový objem vkladů zákazníků s dvěma a více účty (v tis.)	8.520	10.000		bez změny
Zákaznická kritéria				
Počet produktů/domácností	2,3	2,5		+
Nárůst počtu zákazníků s dvěma a více účty (v procentech)	12,5	15		bez změny
Skóre věrnosti zákazníků s dvěma a více účty	4,5	4,5		+
Kritéria interních procesů				
Počet kontaktů/bankéř/den	4,5	4		+
Počet standardně vyplněných profilových karet (v procentech)	82	95		+
Počet standardně vyplněných záznamů o koučování (v procentech)	92	95		+
Počet chyb při zákaznické komunikaci	16	10		-
Kritéria učení a růstu				
Počet manažerů, kteří prošli koučovacím programem (v procentech)	85	100		bez změny
Stupeň dokončení klientské databáze (v procentech)	100	100		+

Výše uvedená tabulka (srov. Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006, s. 88) je ukázkou možného záznamu průběhu implementace strategie pomocí BSC. Můžeme v ní sledovat kritéria pro všechny čtyři oblasti, přičemž výše uvedená skupina kritérií určuje kritéria pro úroveň níže. V tomto případě se jedná o průběžný měsíční záznam, proto je obsažen

⁵³ Barvy statusu určují dodržení normy/cíle (zelená), oblast vyžadující pozornost (žlutá) a oblasti vyžadující pomoc (červená).

i sloupec označující změnu v rámci daného kritéria. Nápomocný je také sloupec statusu, který jasně označuje oblasti, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost. Tabulku jsem uvedl především z důvodu lepší představy o kritériích, která dokážou být potenciálem pro propojení osobnosti a organizace. Nejlépe je tento potenciál pro propojení vidět na kritériích interních procesů, které jsou právě tou hranicí mezi jedincem a organizací, na kterou jsem výše poukazoval. Kritéria uvedená v Tab. 3 jsou stanovena tak, aby testovala a zároveň zaváděla nově nabyté vědomosti a dovednosti do praxe. Jedná se o podobné úkoly, které se objevují na tzv. follow-up kurzech či při tvorbě navazujících akčních plánů – tedy úkoly, které naváží na vzdělávací či rozvojový program (srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 186).

Oproti tabulce (viz Tab. 2) od Williamse, Grahama a Bakera v si můžeme také všimnout větší konkrétnosti cílů v jednotlivých úrovních. Tento rozdíl však můžeme připisat charakteru programu – v prvním případě se jedná o outdoorový program zaměřený na rozvoj leadershipu a team building, v druhém pak více na činnosti spjaté s konkrétní činností pravděpodobně v bankovní instituci. Je však také možné, že kdyby autoři prvního modelu postupovali v duchu BSC, jimi definované výstupy z jednotlivých úrovní by byly více uchopitelné. Na jejich obranu je však nutno podotknout, že autoři se dále v textu také věnují operacionalizaci jednotlivých cílů. Srovnání těchto dvou programů však nabízí zmínku o diskuzi o hard skills a soft skills a na ně navázaných tvrdých a měkkých měřítek. Horváth & Partners uvádějí, že „je v lidské povaze více důvěřovat a více pozornosti věnovat tvrdým faktorům, tedy všem veličinám, které lze měřit, počítat nebo vážit, než faktorům měkkým“ (Horváth & Partners, 2002, s. 43). Jak však autoři uvádějí, i měkké faktory se dají měřit (srov. Horváth & Partners, 2002, s. 43) – i přesto není neexistující hodnocení přínosů u rozvoje soft skills na čtvrté úrovni Výsledků ojedinělým případem, ale spíše charakteristickou záležitostí právě pro tuto oblast (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 49)

6.2.5.2 METODA 7 KROKŮ

Metodu 7 kroků představuje Vodák s Kucharčíkovou jako metodu zjišťování návratnosti do vzdělávání pomocí vyčíslení nákladů a přínosů plynoucích podniku ze vzdělávacích aktivit – tuto vágní formulaci, která se neliší od charakteru obecné metody ROI, doplňují o nutnost vyčíslení peněžní hodnoty přínosů učení. Jednotlivými kroky se tak dostáváme přes určení nedostatku, finančního „ohodnocení“ každé z jednotek

mezery výkonnosti a určení jejího budoucího stavu až k výpočtu roční změny ve výkonnosti a následného efektu, ze kterého vycházíme při zjišťování návratnosti investic v rocích (srov. Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 159). Autoři dále uvádějí jenom poněkud mimotematické výpočty úročení vkladů jako měřítko, které určuje, zda byla vzdělávací akce úspěšná či nikoliv⁵⁴, nicméně i tato snaha je podle výše uvedených výroků v jisté míře podobná metodě Balanced Scorecard, a to především v tom, že již od začátku vychází z monetárních kritérií, s jejichž hodnotami dopředu pracují – to spatřují jako největší výhodu těchto dvou metod, která by mohla být vhodným doplněním metod dalších – tedy pokud chceme výslednou návratnost investic měřit opravdu v podobě konkrétních čísel.

6.2.6 IZOLACE EFEKTŮ

Proto, abychom mohli evaluaci využít v duchu systematického přístupu ke vzdělávání a rozvoji (srov. Bartoňková, 2010, s. 110), je třeba zjistit, jaké výstupy vysíláme do další fáze procesu Reakce-Učení-Chování-Výsledky. Na příkladu výše uvedeného hierarchického modelu by to znamenalo, jaký bude rozdíl mezi původním potenciálem programu a konečným efektem, a to nejen v porovnání první a poslední úrovně, ale také ve formě meziúrovňového srovnání. Mohli bychom tak např. zjistit problémy v transferu znalostí do podoby naučených obsahů ve chvíli, kdy by se hodnocení na úrovni Reakce blížilo 100% naplnění, ale výsledky v evaluaci studijních výsledků by byly výrazně nižší. Stejně tak bychom mohli přistupovat k transferu mezi druhou a třetí úrovní. Zde nám však do měření vstupují další proměnné, způsobené výraznější rolí prostředí organizace a osobnosti nadřazeného do celého procesu, které bychom, pokud chceme měřit efekty programu v co nejčistší formě, měli izolovat. Pokud se vrátíme k definici efektivního Chování podle Boyatzise, který jej skládá jak z kompetence jedince, tak z požadavků práce a podoby organizačního prostředí (srov. Boyatzis, 1982, s. 13) je tato nutnost zřejmá. Pokud je transfer mezi úrovní Učení a Chování náročný na měření, s ještě většími potížemi se setkáme s přechodem mezi Chováním a Výsledky. To potvrzuje i Bartoňková, která uvádí, že „výsledky změněného chování manažerů navíc nemusejí být v přímých výsledcích firmy, resp. v tzv. tvrdých datech po dlouhou dobu viditelné. Faktory, jako jsou úrokové míry a chování konkurence mohou mít během této doby vliv na výsledky hospodaření a

⁵⁴ Tedy nabízejí spíše výpočty úroků při smyšleném vložení financí na účet a jeho porovnání s možnými zisky, jejichž měření – a to přes kvalitu programu – nijak nespecifikují, než návrh měření změn.

zasáhnout do celkových firemních údajů tak, že mohou zkreslit účinek dané vzdělávací akce.“ (Bartoňková, 2010, s. 188).

6.2.6.1 EXPERIMENT

Tento fakt si uvědomují i Williams, Graham a Baker, kteří se také zabývají izolováním efektů tréninku od vnějších vlivů. Jako řešení pak nabízejí experiment, tedy využití kontrolní skupiny, která je sestavena náhodně (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 51). Hamblin doplňuje, že kontrolní skupina by měla být sestavena pokud možno z jedinců, kteří jsou co nejvíce identičtí s lidmi ze skupiny, která je součástí vzdělávacího programu – jedinou charakteristikou, kterou by se měli jedinci z obou skupin lišit je (ne)účast v programu (srov. Hamblin, 1974, s. 71). „Zvýšená výkonnost ve skupině, která se zúčastnila vzdělávání, představuje pozitivní dopad učební aktivity.“ (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 138). Tento přístup se zapojením experimentu ovšem přináší minimálně dvě problémové situace – první je praktická potíž při vybírání náhodné skupiny účastníků, ke kterému ve firemním vzdělávání většinou nemáme z časových a investičních důvodů prostor – velmi těžko totiž budeme čekat na projevení efektů v rozvíjené skupině, abychom ji mohli porovnat se skupinou, která byla navíc zcela náhodně vybrána jako kontrolní. Tato obtíž se navíc prohlubuje, pokud si uvědomíme, že např. vliv Chování na obchodní Výsledky firmy, nemusí být v některých oblastech rozvoje po dlouhou dobu viditelný (srov. Bartoňková, 2010, s. 188). Zároveň nemůžeme kontrolní skupinu zapojit do jiného programu, protože tím by došlo k obdobnému zkreslení a nedokázali bychom určit, které projevy má „na svědomí“ která vzdělávací akce. Druhá obtíž tkví v tom, že experimentem v jeho ideální podobě bychom zřejmě dokázali odfiltrovat vliv prostředí, nadřazeného a požadavků pracovního místa, nicméně stejně nedokážeme zjistit vliv těchto přenesených kompetencí do Chování na Výsledky organizace (viz proměnné z vnějšku organizace, které mohou tyto Výsledky zkreslit, jak jsem je výše naznačil dle Bartoňkové). Hamblin také poukazuje na jev, běžně známý jako Hawthornský efekt, který popsal Elton Mayo. Ten v této situaci může způsobit, že kontrolní skupina vykazuje lepší výsledky oproti testování před zapojením organizace do vzdělávacího programu (srov. Hamblin, 1974, s. 71). Tento fakt je, při snaze o co nepřesnější izolaci efektů programu, třeba při využívání experimentu brát také v potaz.

Hamblin v této oblasti nabízí ještě další poznatek. Ten vychází z rozdělení přístupů k hodnocení na vědecký a přístup zaměřený na objevování či odhalování

(rozuměj odhalující prvky snižující efektivitu programu). Zatímco u vědeckého přístupu pracujeme právě např. s kontrolními skupinami a proces vzdělávání či rozvoje musí být od evaluace přísně separován, přístup zaměřený na objevování slouží především k napravování nedostatků v současném průběhu či průběhu dalších vzdělávacích akcí (srov. Hamblin, 1974, s. 71). Tento rozdílný přístup bychom do procesu evaluace tedy nejspíše zařazovali podle jejího účelu. Pokud bychom chtěli stanovit návratnost investic, ať už z důvodu odůvodněnosti vzdělávání pro nepersonální manažery či v rámci zasazení vzdělávání do strategického rámce organizace, pravděpodobně bychom využili přístup vědecký. V případě, že bychom se zaměřovali na zvyšování efektivitu programu (nezávisle na tom, že bychom neznali její konkrétní míru), vybrali bychom zřejmě druhý z přístupů.

6.2.6.2 BENCHMARKING⁵⁵

Zatímco předchozí nastíněná metoda izolace efektů vzdělávacího programu se zaměřuje spíše na odkrytí vedlejších efektů ovlivňujících přenos z fáze Učení do fáze Chování, následující metoda je více zaměřená vně organizace a umožňuje odfiltrovat vnější vlivy, které by mohly zkreslovat výsledné naměřené ROI ze vzdělávacích programů. Benchmarking můžeme definovat např. jako „soustavný, systematický proces zaměřující se na porovnání vlastní efektivnosti z hlediska produktivity, kvality a praxe se špičkovými společnostmi a organizacemi“ (Karlöf – Östblom, 1995, s. 9). Benchmarking disponuje pro tuto část textu jedním výrazným prvkem, kterým je analýza dat. Jedním z jejích kroků je vyloučení tzv. neporovnatelných faktorů, které ovlivnily získaná data. Pod pojmem neporovnatelné faktory pak můžeme chápat okolnosti, vlivy a jevy, které nemohou být výrazně ovlivněny ani jedním z benchmarkingových partnerů, ale zároveň výrazně ovlivňují celkovou výkonnost – sem patří např. rozdílná úroveň nákladů na úhradu lidské práce, rozdílné ceny nakupovaných zdrojů, omezení legislativou, rozdíly v cenách vstupů, kulturní rozdíly apod. (srov. Nenadál – Vykydal – Halfarová, 2011, s. 136). Tato funkce nám může připadat jako něco, co nemusíme hledat v benchmarkingu – všechny tyto faktory jsou jasně definovatelné a „izolovatelné“. V čem však podle mého názoru spočívá jeho

⁵⁵ V této části z důvodu navázání na cíl práce zcela barbarsky pominu potenciál benchmarkingu, popř. benchlearningu jako alternativy systematického pohledu na vzdělávání v organizaci. I když by se tato metoda nabízela svojí orientací na zlepšování a neustálé učení, uvažuji o ní jako o metodě, která je na stejné úrovni s dalšími vzdělávacími programy a tedy i na metodu, u níž je nutnost poskytnout údaje o návratnosti investic stejně důležitá jako u dalších vzdělávacích akcí. I zde totiž hraje úlohu schopnost a ochota organizace a jednotlivců v ní k přejímání a napravování zjištěných rezerv.

možná výhoda je možnost porovnání celkových i parciálních finančních údajů v čase, čímž můžeme, v případě zaměření obou/všech partnerů benchmarkingu na stejné odvětví, eliminovat vývoj trhu v odvětví nebo produktu, dopad finančně neurčitých vnějších vlivů (legislativní změny, neočekávaný vstup inovace) na celkové výsledky firmy. Mohli bychom tedy hledat určitou závislost mezi výkonností firmy a vnějšími jevy, čímž bychom mohli dojít k označení faktorů, které na efekty vzdělávání nemají vliv. Efektivita v podobě Výsledků vzdělávacího programu se totiž nemusí zvýšit, pokud organizace nedokáže nabídnout účastníkům vzdělávacích programů prostor pro uplatnění získaných znalostí, schopností či změněných postojů např. z důvodu krize odvětví, formální vzdělávací instituce si nemusí nutně vysvětlovat pokles zájmu studentů o studium pouze kvalitou připravenosti jejich pracovníků, pokud přihlédne k nepříznivému demografickému vývoji. V případě tohoto přístupu získáváme především data, která nereflektují transfery mezi jednotlivými fázemi, ale spíše čistí vztah mezi náklady a Výsledky vzdělávání.

Nemůžeme však opominout i „vnitřní“ zaměření benchmarkingu, kdy se pozornost zaměřuje na jednotlivé procesy v organizaci. V tom případě dochází naopak k odhalování vnitřních faktorů a bariér, které brání vyššímu výkonu. Ve spojení s experimentem, zmíněným výše, se dostáváme k další možnosti izolace faktorů, které nemají vliv na efekty vzdělávací akce, čímž se dostáváme blíže k ideálnímu stavu měření návratnosti investic.

6.2.6.3 KALKULACE NÁKLADŮ

Zvláštní kapitolu a oblast tvoří kalkulace nákladů, která sehraává svou úlohu i např. v přístupech ROI a BSC. Náklady zde hrají výraznou úlohu – jejich přidání do rovnice určuje, do jaké míry je zapojení a podoba konkrétní vzdělávací akce pro organizaci přínosná – v případě BSC zda poměr investic a přínosů vzdělávacího programu vede k naplnění finančních cílů, v případě ROI zda podle stanoveného vzorce převažují zisky přínosy nad náklady. Kalkulace nákladů je však důležitá obecně. Belcourtová s Wrightem to potvrzují jednoduchým tvrzením: „Bez nákladů je těžké měřit přínosy.“ (Belcourt – Wright, 1998, s. 158).

Phillips rozlišuje tři druhy nákladů, náklady na pracovníky HR oddělení, externí náklady a náklady spojené s účastníky, přičemž nezapomíná ani na položky analýzy a evaluace (srov. Phillips, 2003, s. 178). Podobné kategorie vymezuje i Vodák s Kucharčíkovou, kteří více zdůrazňují další, nepřímé náklady, mezi které patří

alternativní náklady (náklady obětovaných příležitostí, tj. přínos investic do vzdělávání vložených do jiných aktivit) či neodvedený výkon (srov. Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 148). Otázkou je, které položky bychom do nákladů měli počítat, neboť návaznost jedince v organizaci na další činnosti a procesy je poměrně komplexní. Svou roli bude sehrávat jistě i transfer mezi jednotlivými fázemi evaluace/učícího procesu, který bude pozvolný především mezi fázemi Učení a Chování. Snížení výkonu pracovníka v podobě snížené jakosti, většího počtu zmetků nebo i ve formě dovzdělávání na pracovišti, jak je uvádějí Belcourtová s Wrightem (srov. 1998, s. 163) je jedním z příkladů. Stejně jako u ostatních bodů v rámci měření ROI, i zde je důležité převedení těchto efektů do podoby konkrétních čísel, finančních hodnot – tyto hodnoty pak sehrávají svoji roli především při argumentaci přínosnosti v podobě tvrdých dat, jejich sestavení je však vzhledem k jejich obsahu v podobě měkkých vstupů velmi náročné a často intuitivní. I přesto do těchto teorií spadají a v rámci výpočtů konečných výsledků se s nimi pracuje.

Tato kapitola byla věnována evaluaci vzdělávacích programů, přičemž tento termín sloužil pouze jako zástupný předmět – vzdělávací program zde může být nahrazen jakýmkoliv termínem z oblasti andragogické intervence, a to s důrazem na učení či rozvoj. Toto obecné uchopení mě vedlo k propojení modelu andragogiky v podobě svých provázaných modalit prostřednictvím procesu tvorby sociální instituce formou zkušenostního učení právě s modelem evaluace. Konečná podoba a možné dopady na andragogiku jsou popsány v následující, poslední velké kapitole.

7. PROPOJENÍ MODELU EVALUACE A ANDRAGOGICKÝCH MODALIT

Touto kapitolou bych chtěl završit cestu od obecného modelu andragogických modalit přes zkušenostní učení, tvorbu sociální instituce a evaluaci přínosů vzdělávacích programů k jejich závěrečnému propojení v kontextu zkušenostní společnosti.

Původní má myšlenka vedla k propojení čtyř fází modelu zkušenostního učení a čtyř fází Kirkpatrickova modelu evaluace efektů vzdělávání či rozvoje. Reakci bychom hodnotili na úrovni zážitku, Učení na úrovni reflexe, Chování jako výsledek zobecnění a aktivního testování těchto zobecněných pravidel a Výsledky na úrovni nové zkušenosti. Mohli bychom také tvrdit, že při neproběhnutí jedné z fází neproběhne jak část následující, ale ani fáze v procesu učení⁵⁶ abstrahovaná z modelu evaluace. Pokud totiž neproběhne reflexe, je zbytečné hodnotit fázi Učení, stejně jako pokud nedojde k aktivnímu ověření nových pravidel či zásad, nebude zřejmě možné (či nutné) měřit úroveň Chování.

Tento model se však začal poněkud komplikovat vstupem modelu sociální instituce a napojení na andragogické modality, jejichž propojení se zkušenostním učení považují za přínosné. Pokud se podíváme na všechny tyto modely, můžeme fáze evaluace od Kirkpatricka (a dalších) spatřit v celém komplexu modalit několikrát. Nejprve v obecném duchu, popsaném v předchozím odstavci a dále v rámci dvou podcyklů, tedy při utváření vědního diskurzu a jeho následném předávání. V prvním případě dochází k prvotní Reakci stejně jako v obecném cyklu – v nových situacích, tedy zážitku, jejichž řešení zobecňujeme, čímž vytváříme nová pravidla, která následně poskytujeme řečovým hrám, používaným při tvorbě diskurzu, který považují za výsledek tohoto procesu. Jeho ověření, tj. fáze Chování či aktivního experimentu, však neprobíhá praktickým testováním v praxi, nýbrž právě tím, že je předmětem řečových her, který testují jeho konsistenci ve vědecky řízeném procesu verifikace či falzifikace. Testována je tak především struktura výpovědi, která nebyla v předchozích fázích uvažována.

⁵⁶ Jak jsem si ji dovolil vytrhnout z kontextu pouhé evaluace.

7. Propojení modelu evaluace a andragogických modalit

Následuje modalita studijního oboru, která by mohla být – v svém prodloužení do pole praxe – pouhým praktickým ověřením. I zde jsme však nuceni vrátit se k počátku procesu. Jak jsme si ukázali na vzdělávacím programu, který je hlavní podobou intervence, která je v souvislosti s tímto termínem spojována, a který svou strukturou odpovídá studijnímu oboru, objevuje se zde znovu fáze Reakce, ať už ve formě Reakce na podmínky nebo jako výsledek interakce mezi nejnižším stupněm pyramidy hierarchie kompetencí a podobou kurzu či očekáváními. Následuje fáze Učení, která je zřejmě ze všech fází nejjasnější a způsoby její evaluace není třeba příliš přibližovat. Tyto dvě fáze však sehrávají výraznou úlohu v modelu tvorby sociální instituce. Přejít mezi modalitou vědního a studijního oboru, který se zde odehrává, totiž není ničím jiným, než předáváním sociální instituce, včetně ověřování diskurzu jako struktury s různorodými úlohami jazyka – jako prostředku osvětlování struktury diskurzu, jeho legitimizace, jako nástroje tohoto předávání a i jako předmětu samotného, tentokrát v podobě jazykových her o jeho struktuře a tím i struktuře celého diskurzu⁵⁷.

Aktivní testování či experiment se odehrává v poli praxe, nejčastěji prostřednictvím studentů a jimi uchopeného diskurzu jako sociální instituce, Výsledky pak můžeme shledávat v potvrzení funkčnosti diskurzu v praxi a zároveň i ve zvýšení funkčnosti řešení, ale také v podobě zvýšení kompetencí studentů prostřednictvím prokázání jejich schopností vyřešit problémy, z nichž původně diskurz vznikl – kruh se tak uzavírá a tento druhý podcyklus fází evaluace končí stejně jako model zkušenostního učení tam, kde začíná.

7.1 DŮSLEDKY PRO ANDRAGOGIKU

Po nastínění propojení modelů nyní soustředíme naši pozornost na andragogiku – v následujících odstavcích se pokusím zdůraznit nejvýraznější dopady propojení představených teorií s tímto oborem v podobě jeho modalit. Opět začnu s představením původního konceptu, který se postupem mé práce začal rozvíjet a doplňovat. Původní myšlenkou bylo představit model evaluace andragogiky v jednotě pole praxe, vědního a studijního oboru, částečně podle základních čtyř fází Kirkpatrickova modelu se zaměřením na fázi poslední, tedy fázi Výsledků s orientací na ROI. Výstupem pak měl

⁵⁷ Vysvětlit v tomto bodě úlohu jazyka není příliš jednoduché – působí zde jako základ diskurzu vědního oboru, ale zároveň jako způsob předávání diskurzu v podobě sociální instituce a tím i legitimizace tohoto oboru a jeho struktury – jazyk tak vysvětluje sám sebe a sám sebe i legitimizuje.

být návrh hodnocení výstupů z andragogiky po proběhnutí všech jejích tří modalit – na toto převedení andragogiky do monetárních hodnot bychom mohli odkazovat při legitimizačních sporech o její přínosnosti⁵⁸, a to v různých dimenzích její disciplinarity a podobách jejích modalit. V teorii skládané s tímto cílem se však začaly průběžně vynořovat další funkce, které může evaluace plnit obecně, ale také v kontextu mnou představované andragogiky.

7.1.1 TŘI FUNKCE EVALUACE

V průběhu celé práce jsem zmínil, mnohdy ne příliš důrazně, několik funkcí, které evaluace může plnit. Pokusím se je pro osvětlení důležitosti evaluace níže rozvinout blíže, a to včetně odkazů k předchozím kapitolám, jejichž výběr a strukturace k těmto výstupům vedly.

7.1.1.1 EVALUACE JAKO NÁSTROJ ZVYŠOVÁNÍ EFEKTIVITY

V rámci systematického vzdělávání můžeme uvažovat o evaluaci jako o nástroji zvyšování efektivity, jak o něm uvažuje např. Vodák s Kucharčíkovou (srov. 2007, s. 68), jejichž definici jsem spojil s předloženými modely v kapitole 6.1.5. Jelikož se jedná o evaluaci spojenou s určitou normativní funkcí, přicházely by zde v úvahu zmíněné psychologické motivační teorie, zaměřené na harmonizaci osobnostní struktury, obsahů vzdělávání a konkrétního prostředí. Nejsnazší by tato evaluace byla pravděpodobně v modalitě studijního oboru, který se nejvíce podobá vzdělávacímu programu, se kterým operuje Kirkpatrick. Úroveň Reakce a Učení je zde zřejmě jasná a příliš by se nelišila od představ evaluátorů, uvedených v celkovém přehledu, a to včetně navrženého typu techniky v podobě Development Centra či aplikace přístupů z psychologie motivace. Poněkud změněné prostředí by přicházelo na řadu až ve fázi Chování. V tomto případě bychom zřejmě mohli uvažovat o zapojení studentských stáží a následného hodnocení v konkrétním pracovním prostředí, a to metodou 360° zpětné vazby či podobnou formou standardizovaných škál. Evaluace by se zde soustředila nejen na to, jak předávaný obsah (jehož úroveň osvojení by se měřila v předchozí fázi⁵⁹)

⁵⁸ Tyto argumenty, v případě jejich vysokého argumentačního potenciálu, by zřejmě nemohly stát v diskuzi samotné, bez opory v legitimizačních teoriích, které se vztahují k jejímu vědeckému charakteru. I proto jsem tuto teorii rozvinul v prvních částech práce i o tuto dimenzi.

⁵⁹ Tím bychom získali dva zdroje dat, které bychom mezi sebou mohli porovnávat. Díky tomu bychom mohli odhalit rozdíly mezi potenciálem předávaných obsahů a těch skutečně využitých ve fázi Chování – podobně jako bylo naznačeno na schématu hierarchie kompetence. Na základ porovnání těchto dvou balíků dat bychom mohli objevit příčiny zužování přínosnosti mezi jednotlivými fázemi, což by mohlo ústít v další úpravy celého procesu.

7. Propojení modelu evaluace a andragogických modalit

vyhovuje požadavkům praxe, ale také na osobnost studenta, který by tímto aktem byl součástí další formativní evaluace.

Výstupy z této evaluace slouží k napravování nedostatků či vylepšování kterékoliv z fází v procesu systematického vzdělávání, včetně samotné fáze evaluace. Evaluace v této podobě může andragogice sloužit jednak v modalitě, která se vzdělávacímu programu podobá nejvíce, tedy v rámci studijního oboru, ale také v další fázi, a to přesně v kontextu rozdělení Kirkpatrickových fází po kruhu andragogických modalit, jak je uvedeno v Obr. 11. S touto funkcí bychom mohli spojit podobu benchmarkingu, kterou jsem pouze zmínil a nerozvinul, tedy benchlearning. V této podobě evaluace a s normativním zaměřením na efektivnější dosahování cílů by se snaha o zlepšování procesů na základě porovnávání se s benchmarkingovými partnery zdála jako logickým řešením, zvláště v případě benchlearningu, který svou definicí směřuje k „osvojování si nových poznatků“ (Karlöf – Östblom, 1995, s. 9) – v této variantě navíc symbolicky zcela zapadá do propojených modelů modalit, sociální instituce a zkušenostního učení. Nesmíme však přihlížet pouze k modalitě studijního oboru, ve kterém bychom benchmarkingu či benchlearningu mohli využít. I v prvním menším cyklu, který jsem naznačil v Obr. 10, tedy v procesu habitualizace a především reflexe bodů, jejichž zařazení do diskurzu je žádoucí, je tento přístup možné využít. Vzhledem k charakteru andragogiky je totiž stejně důležité předání diskurzu a proces jeho obohacení – tedy přechod z pole praxe do institucionalizovaného vědního pole. I tento proces si zasluhuje pozornost při snaze zvýšit efektivitu celého procesu tvorby diskurzu andragogiky. Konkrétním příkladem mohou být kvalifikační práce⁶⁰, jejichž výběr témat, organizací⁶¹ a způsobů zpracování může výrazně ovlivnit způsob pronikání habitualizovaných řešení do teorie. Tímto způsobem může přesahovat již ustálený vědní diskurz se všemi svými pravidly do modality pole praxe nebo alespoň na jejich společné rozhraní a metodologicky určovat výběr řešení či situací z pole praxe, jejichž zařazení do diskurzu (ať už v rámci jejich rozšíření, potvrzení či vyvrácení) odpovídá jeho struktuře. Nevýhodou této filtrace a zásahu diskurzu je neschopnost reflexe reálného dění. Tuto slabou stránku můžeme eliminovat charakterem andragogiky jako induktivní disciplíny s dalším dopadem tohoto jejího charakteru – poměrně logickým zapojením

⁶⁰ U nichž bychom mohli uvažovat na křivce cyklu modalit jako přechodu ze studijního oboru přes pole praxe zpět do vědního oboru.

⁶¹ Tímto bych nechtěl vynechat práce, které jsou ryze teoretické. Ty však nemají úlohu praktického testování získaných poznatků, ale spíše ověřování struktury diskurzu – např. v duchu Baldwina.

kombinovaného a distančního studia⁶² do svého kurikula. Tímto způsobem můžeme uvažovat o obohacení diskurzu o nové podněty – k aplikaci poznatků, získaných studiem tak nedochází na základě požadavků diskurzu, ale zcela cirkulárně na základě požadavků z pole praxe, jejichž zpracování následně zpětně vstupuje do pole zpracování vědního oboru. Obě formy studia ověřují srozumitelnost a využitelnost diskurzu pro řešení praktických otázek a přesahují tak vědní diskurz z obou stran – do fáze pole praxe i studijního oboru.

7.1.1.2 EVALUACE JAKO NÁSTROJ POSOUZENÍ PŘÍNOSŮ

Druhou z možných funkcí evaluace v uchopení a propojení předložených modelů je evaluace jako nástroj posouzení přínosů. Tuto funkci jsem již zmínil jako ideovou a počáteční inspiraci – jedná se o jisté vyjádření hodnoty rozvoje či intervence. Rozdíl mezi touto funkcí a funkcí předchozí si uvědomuje i Hamblin – jeho zmíněné rozdělení evaluace na vědecký přístup a přístup zaměřený na objevování či odhalování (který se týká odhalování nedostatků v procesu) tuto diference zcela jasně reflektuje. Evaluace v tomto světle vědeckého přístupu pak naopak napojení na samotný cyklus odmítá – a to z důvodu snahy o co největší izolaci od působení se záměrem zjištění co nejreálnějšího vlivu intervence na konečné výsledky. Do této skupiny by patřil zmíněný experiment, jako přístup s příslibem co nejčistších dat, prostých od vnějších zkreslujících vlivů. Stejně tak bychom s touto funkcí mohli spojit funkci návratnosti investic – díky očištěným (či snad neznečištěným) datům by mohl vzniknout jistý model porovnávání přínosnosti oborů. V tomto případě bychom mohli kopírovat model, který jsem naznačil v kapitole o evaluaci.

Evaluace v této podobě, tedy jako nástroj posouzení přínosů není příliš zaměřená na jiné fáze než na samotné přínosy, tedy Výsledky. Na této úrovni bychom mohli postupovat podle modelu Williamse, Grahama a Bakera, kteří při zhodnocení konečného přínosu uvažovali plat účastníka vzdělávacího programu jako jednu z proměnných, která má potenciál další proměnné, založené na poměrech např. v podobě procentuálního zlepšení, převést na konkrétní finanční hodnoty (srov. Williams – Graham – Baker, 2003, s. 53). K těmto hodnotám bychom zřejmě dále přistupovali směrem k uplatnitelnosti studenta jako vyjádření jisté části pravděpodobnosti dosažení zmíněného nástupního platu. Do výpočtu návratnosti

⁶² V tomto bodě vycházím z požadavku na studenty této formy studia orientovaného na jejich praxi v oboru, jak jej znám např. z kombinovaného studia andragogiky na UP Olomouc. Nejde mi zde tedy primárně o formu interakce, ale spíše o předchozí zkušenosti studentů s aplikačním prostředím.

7. Propojení modelu evaluace a andragogických modalit

investic můžeme zařadit také nepřímé výnosy, v podobě nevyplácení podpory v nezaměstnanosti (opět s určitou pravděpodobností) či výši zaplacených daní. Na úrovni konečné hodnoty, jak ji Sadler-Smith uvádí v použité tabulce, shrnující nejvýznamnější přístupy k evaluaci, bychom pravděpodobně mohli uvažovat o vyčíslení prestiže či významu povolání pro společnost. Vyjádření těchto kritérií a jejich monetarizace však spadají do kategorie hodně nepevných břehů, v nichž není lehké udržet řeku konkrétnosti. Neméně důležitou součástí je také kalkulace nákladů – sem by spadaly nejen náklady na samotné studium, ale také nepřímé náklady na ne-práci v období studia, oddálení placení daní apod.

Zhodnocení návratnosti v modalitě studijního oboru však není jedinou úrovní poslední fáze procesu evaluace – opět můžeme pohlédnout na celý model provázaných andragogických modalit. V tom případě bychom svou pozornost směřovali k efektivitě a přínosnosti řešení, jež andragogika zahrnuje do svého diskurzu a aplikuje je prostřednictvím svých studentů zpět do praxe. Nutností by ale bylo převést tento přínos do konkrétních čísel a izolovat jej od vnějších vlivů, což může být u disciplíny, která vychází z pole praxe a pohybuje se plně v intencích informační společnosti poněkud náročné. Celý tento přístup v rovině evaluace jako nástroje posouzení přínosů je v propojení s představeným modelem andragogiky zřejmě nejvzdálenější svému plnému konkrétnímu naplnění a jeho realizace je tak v současné době možná pouze na hypotetické a velmi pravděpodobnostní bázi. Přesto si myslím, že jsou jednotlivé části tohoto návrhu využitelné.

7.1.1.3 EVALUACE JAKO NÁSTROJ FALZIFIKACE

Tato funkce evaluace je výrazně spojena s diskurzem a jazykem a dotýká se nejvýrazněji přechodu mezi modalitou vědního a studijního oboru. Evaluace zde slouží jako prostředek či nástroj umožňující falzifikaci, přičemž nejjasněji tato možnost vystupuje při přebírání jazyka jakou určité strukturující části diskurzu a jeho následné užití v praxi, najdeme ho však i jako součást metody pokus-omyl při úvodní reflexi úspěšných či neúspěšných řešení. Ve chvíli, kdy nám určitý moment naruší tvořící se teorii, dochází k úpravě těchto očekávání v podobě nově rodícího se řádu – formou dalšího testování pro potvrzení pravidla a vyloučení výjimky dochází buď k zavržení očekávaného fungujícího řešení, nebo k jeho přijetí a zpracování do podoby obecných pravidel, která testujeme dále v poli praxe.

7. Propojení modelu evaluace a andragogických modalit

Výraznější úlohu najdeme u této funkce u druhého podcyklu evaluace. Studenti mohou již od prvních fází Reakce vyjadřovat souhlasnost s jazykem a sociální institucí, které jim je tímto jazykem předávána, stejně jako reagovat prostřednictvím svých očekávání. Klíčový moment však přichází s fází Chování, ve které studenti sami ověří či zhodnotí, jak jim předávané schopnosti, znalosti a přizpůsobované postoje slouží v konkrétní aplikaci, pro kterou byly určeny. To se následně projevuje i na úrovni Výsledků, které vyjadřují celkovou přínosnost pro ně samotné i organizaci. Na základě setkání těchto dvou světů, tedy diskurzu předaného prostřednictvím studijního oboru a pole praxe, ze kterého diskurz vychází a pro které jsou jeho poznatky určeny, dochází k potvrzení či vyvrácení pravdivosti předávaného či jeho struktury. Můžeme se zde odkázat na Deweyho, který tvrdí, že teorie bez zkušenosti není teorií (srov. Dewey, 1932, s. 196). Tímto transferem – mezi Učením a Chováním, jedincem a prostředím – se opět dostáváme k označení zřejmě nejdůležitějšího místa, tedy prostoru mezi teorií a praxí a tím i k abdukci, jako způsobu řešení tohoto vztahu. Teorie, která začíná už v prekonceptech či kontextu či ihned po fázi Reakce, se prostřednictvím reflexe a Učení stává stále pevnějším celkem, který však s vědomím síly (či slabosti) argumentu, založeným na falzifikovatelném systému tvrzení vzniklých habitualizací typických situací předkládá určitě obecné zákony, které budou platit a fungovat s jistou pravděpodobností. Tuto pravděpodobnost a platnost těchto zákonů následně ověřuje dvojitým způsobem – předáním těchto zákonů a jejich struktury jazykem jako objektivní sociální instituci a jejich využitím v praxi těmi, kteří tuto instituci nekonstitovali. Praxe je tedy pro teorii nepostradatelná, a to vzhledem k charakteru, který je určen tím, že sama teorie z této praxe pochází. Evaluace je pak nedílným nástrojem fungování tohoto vztahu, ať už v podobě souhlasu, který umožňuje akomodaci nových a následně ověřených poznatků nebo asimilaci diskurzu novým požadavkům praxe, jejichž nároky nejsou uspokojitelné stávajícími či minulými teoriemi.

Teorie evaluace jsou provázané s představenou kombinací modelů zkušenostního učení, sociální instituce a andragogických modalit. Informační či zkušenostní společnost je podkladem, který působí na charakter takové andragogiky, jak ji v této práci představuji. Evaluace není „pouhým“ vyjádřením hodnoty vědy, studentů jejího oboru, ale zároveň také součástí přístupu, který umožňuje adekvátní reakce andragogiky na tyto společenské změny a jejich konsekvence. Zapojením evaluace do základního abdukčního vztahu (či stavu) andragogiky poukazují na systematickost

7. Propojení modelu evaluace a andragogických modalit

funkčnost tohoto přístupu v pohledu na propojenost modalit. Evaluace jako sebereflexní a sebeaktualizační prvek celé teorie působí jako hybná síla změn, které je nutné v diskurzu provést a jako pevný bod všeho, co je procesem ověřování či falzifikace uznáno za platné. Celý tento charakter poskytuje andragogice vysoký potenciál argumentační síly, čímž evaluace ve svých různých podobách získává nové postavení v legitimizačních diskuzích. Především z tohoto důvodu jsem teorii evaluace do předchozích modelů zařadil – andragogika v pozici zkušenostní vědy, neustále reagující na impulzy z pole praxe by měla zařadit tento prvek do přístupu ke zpracování poznatků a jejich další reprodukce – nabízí tím legitimní metodu své falzifikace, dokáže však především na toto prostředí reagovat a procesy akomodace a asimilace uzpůsobovat svou pozici ve vztahu k okolní realitě.

ZÁVĚR

Mnoho diskuzí již bylo svedeno o legitimizaci andragogiky, která se stala jednou z klíčových pojmů v argumentaci její teoretické základny. Tato práce je snahou o přispění argumentací do těchto diskuzí především z pohledu tří modalit andragogiky, jejichž propojenost mezi sebou a návaznost na teorie sociální instituce, zkušenostního učení evaluačního modelu poukazuje na ucelenost tohoto oboru v systému věd.

Způsob legitimizace, který jsem v práci představil, vychází z kontextu, podkladu, na kterém andragogika buduje svoji disciplinaritu. Tím podkladem je informační společnost, která však přesahuje možnosti nejen jednotlivců, ale i vědních disciplín. Tato situace je částečně daná vstupy, které andragogika zpracovává. Zatímco v přírodních vědách se nové možnosti otevírají především rozvinutím nových způsobů explorační andragogiky, která je plně zapletena do fenoménu změny, charakteristické pro informační společnost, musí reagovat i na změněné vnější podmínky, které ji ovlivňují nejen přímo, ale především nepřímo přes její předmět. I z toho důvodu se s postupem nárůstu komplexnosti vědění o specifickém předmětu andragogiky tento obor vyděluje a zakládá své vlastní diskurzivní pole výpovědí, ve kterém předkládá obecné teorie následně aplikované zpět do pole praxe. Současná situace však žádá více než jen sbírání informací, vyžaduje také ucelený přístup k jejich zpracování a ověřování. Přestáváme se tedy pohybovat v prostředí společnosti vědění a přesunujeme se spíše do společnosti vědění o vědění. Jak s informacemi pracovat se ale učíme konáním, on-line učením a vlastní zkušeností, kterou kumulací do balíků vědění o práci s vědění soustředíme do sociálních institucí. V rámci takové zkušenostní společnosti pak můžeme uvažovat i o podobném uspořádání oboru andragogiky – vědy, která spíše než pevný souhrn faktů předkládá způsob a obecné principy, které neustálým ověřováním aktualizuje v procesu abduktivního přepínání mezi teorií a praxí, pravidly a chováním, ze kterého pocházejí a do kterého se následně také vrací. V tomto procesu se andragogika podobá obecným teoriím zkušenostního učení – ať už v podobě klíčového Lewinova modelu, Piagetova přístupu kombinace akomodace a asimilace, Deweyho přechodu mezi teorií a zkušeností nebo ve formě modelu kreativního myšlení, řešení problému a procesu rozhodování. Všechny tyto teorie, zdá se, mají výrazný inspirativní potenciál pro andragogiku právě v její podobě zkušenostní vědy.

Jedním z klíčových pojmů je diskurz. Jeho vymezení není jednoduché a museli bychom se ponořit hluboko do teorií o jazyku a struktuře výpovědi na něm založených, abychom se dobrali vyčerpávajícího přiblížení. Pro andragogiku je diskurz v poli vědního oboru určující základnou, ke které se vztahují a kterou utvářejí další dvě modalities, tedy pole praxe a studijní obor. Centrální postavení diskurzu je zřejmé ze dvou pohledů – z jeho pozice na hranici diskurzivních a nediskurzivních výpovědí, kdy na svém příklonu se k modalitě pole praxe vystupuje jako diskurzivní souhrn výpovědí a ve své afiliaci ke studijnímu oboru vystupuje jako nediskurzivní formace, která svou objektivitou a uceleností spadá do kategorie sociálních institucí. Také transformace řečové hry o významech a uspořádání částí diskurzu v hru jazykovou poukazuje na zlomovost tohoto momentu. Druhým pohledem, který akcentuje významnost vědního diskurzu v představeném modelu, je uchopení tohoto konceptu ze strany evaluace – stejně jako u přechodu mezi teorií a praxí v obecné rovině charakteru oboru, i zde vidíme přechod od teorie k její aplikaci v praxi – obě dvě teorie tak nacházejí styčný bod v klíčové oblasti obou z nich.

Představení fází evaluace, které jsou, jak jsme si ukázali, strukturou velmi podobné struktuře sociální instituce i tvorby zážitku a konečně i modelu zkušenostní vědy, směřuje k doplnění klíčového bodu do teorie andragogiky z pohledu zkušenostního učení. Evaluace jako jedna z klíčových činností je aplikovatelná na všechny fáze zkušenostního učení a účelným využitím poznatků z její teorie můžeme dosáhnout zvýšení efektivity celého oboru. Velmi výrazná je v modalitě studijního oboru, který nás svým charakterem svádí využít plný potenciál pouze na sebe. Evaluaci však můžeme využít i v poli získávání nových poznatků a způsobu jejich zpracování – působí zde jak jako iniciátor změn diskurzu a způsobu jeho doplňování, ale také jako potvrzovací činitel ověřených poznatků či postupů, které strukturu diskurzu upevňují. Tato neustálá sebeaktualizace, která je díky propojenosti modalit vetkána do struktury jejich návaznosti, tak zároveň umožňuje poměrně pružnou reakci na změny přinášení podkladovou společností. Andragogika tak díky evaluaci disponuje nejen falzifikačním nástrojem, který umožňuje její snazší legitimizaci, ale také nástrojem zvyšování vlastní efektivity.

Cílem této práce bylo navržení způsobu legitimizace andragogiky jako zkušenostní vědy formou propojení jejích tří modalit jako soustavy pole praxe, vědního oboru a studijního oboru. Práce následně směřovala k představení možností zapojení

evaluace nejen jako možnosti měření efektivity v modalitě studijního oboru, ale také jako součásti procesu tvorby diskurzu a jeho udržování, které by navrhovanému způsobu legitimizace podávalo pomocnou ruku. Věřím, že jsem tento cíl, vzhledem k předneseným argumentům, splnil. Také doufám, že tato teorie bude dále rozpracována – ať už formou návaznosti či rozpracování, nebo formou nesouhlasné teorie. Obě dvě tyto varianty vítám – ponese se totiž přesně v duchu myšlenek v této práci.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vít Dočekal
Název fakulty:	Filozofická fakulta
Název katedry:	Katedra sociologie a andragogiky
Název disertační práce:	Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy
Název disertační práce anglicky:	Modalities of Andragogy from the Perspective of Experiential Science
Počet znaků:	198 192
Počet příloh:	0
Počet titulů použité literatury:	80

Cílem této práce je navržení způsobu legitimizace andragogiky jako zkušenostní vědy formou propojení jejích tří modalit jako soustavy pole praxe, vědního oboru a studijního oboru. K dosažení tohoto cíle slouží analogie tohoto propojení s modelem zkušenostního učení, představení cirkulárního charakteru tvorby andragogického diskurzu a posuzování andragogiky jako sociální instituce. Vyústěním práce jsou možnosti využití evaluace nejen jako možnosti měření efektivity v modalitě studijního oboru, ale také jako součásti procesu tvorby diskurzu a jeho udržování, které by se mohly stát jedněmi z klíčových přístupů při rozvoji andragogiky. Situačním podkladem je v současnosti uvažovaná společnost vědění či její variace v podobě zkušenostní společnosti, a to nezávisle na jejích terminologických variantách.

ABSTRACT

The objective of this paper is to propound a way of legitimizing andragogy as a experiential science through a design of its three interconnected modalities – a field of practice, field of science and field of study. These modalities are presented as an analogue to models of experiential learning, circular character of formation of the andragogical discourse and model of threating andragogy as a social institution in an effort to meet the given goal. The possibilities of application of evaluation on the field of study and as a part of discourse and a tool of its maintaining are the outcomes of this thesis. Present concept of knowledge society in its variation as a knowledge society is then considered as a background of the whole disputation.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇKOVÁ, H. – ŠIMEK, D. (2002) *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2002.
2. BARTOŇKOVÁ, H. (2004) *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, 2004.
3. BARTOŇKOVÁ, H. (2006) Andragogika jako věda induktivní, interdisciplinární a transdisciplinární. In AUPO: Sociologica – Andragogica , 2006, s. 77–96.
4. BARTOŇKOVÁ, H. (2010) *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
5. BENEŠ, M. (1997) *Úvod do andragogiky*. Praha: UK, Karolinum, 1997.
6. BENEŠ, M. (2001) *Andragogika: filozofie-věda*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001.
7. BENEŠ, M. (2007) Společnost vědění jako inspirace andragogiky a výzva pro praxi vzdělávání dospělých. In *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov: FF PU, 2007, s. 8–15.
8. BENEŠ, M. (2008) *Andragogika*. Praha: Grada, 2008.
9. BELCOURT, M. – WRIGHT, P. C. (1998) *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998.
10. BĚLOHLÁVEK, F. (1996) *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996.
11. BERGER, P. L. – LUCKMANN, T. (1999) *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK, 1999.
12. BERTRAND, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
13. BOYATZIS, R. E. (1982) *The Competent Manager*. New York: John Wiley & Sons, 1982.
14. BRAMLEY, P. (2003) *Evaluating Training*. 2. vyd. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2003.
15. BUCKLEY, R. – CAPLE, J. *The Theory & Practice of Training*. 6. vyd. London: Kogan Page, 2009.
16. DAVID, P. A. – FORAY, D. (2002) *An Introduction to the Economy of the Knowledge Society*. International Social Science Journal, 2002, s. 9–23.
17. DEWEY, J. (1932) *Demokracie a výchova*. 1. vyd. Praha: Jan Laichter, 1932.

18. DEWEY, J. (1938) *Experience and Education*. 1. vyd. New York: Touchstone, 1938.
19. DOČEKAL, V. (2009) Současný andragogický diskurz. *Andragogická revue*, 1/2009, s. 5–11.
20. DOČEKAL, V. (2007) Soft skills a jejich rozvoj prostřednictvím outdoor trainingu. In *AUPO Sociologica – Andragogica*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2007. s. 117–129.
21. ECO, H. (2004) *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004.
22. FOOT, M. – HOOK, C. (2002) *Personalistika*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002.
23. FOUCAULT, M. (1989) *Foucault Live*. 1. vyd. New York: Semiotexte, 1989.
24. FOUCAULT, M. (1994) *Diskurz, autor, genealogie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1994.
25. FOUCAULT, M. (2002) *Archeologie věděni*. 1. vyd. Praha: Herrmann & synové, 2002.
26. JAMES, W. (1981) *Pragmatism*. 2. vyd. Indianapolis: Hackett, 1981.
27. HAMBLIN, A. C. (1974) *Evaluation and Control of Training*. 1. vyd. London: McGraw-Hill, 1974.
28. HARVEY, M. (2001) Deliberation and Natural Slavery. *Social Theory & Practice*, 01 2001, 27/1, s. 41–64.
29. HEJNÝ, P. (2010) Firemní rozvoj – taxonomie rozvojových aktivit. *Andragogika*, 3/2010, s. 9–11.
30. HORVÁTH & PARTNER. (2002) *Balanced Scorecard v praxi*. 1. vyd. Praha: Profess Consulting, 2002.
31. HRONÍK, F. (2002) *Poznejte své zaměstnance: vše o Assessment Centre*. 1. vyd. Brno: ERA, 2002.
32. JAMES, W. (2003) *Pragmatismus: Nové jméno pro staré způsoby měření*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003.
33. JOCHMANN, V. (1992) Výchova dospělých – andragogika. In *AUPO: Varia Sociologica et Andragogica* 1. vyd. Olomouc: UP, 1992, s. 11–22.
34. KAPLAN, R. S. – NORTON, D. P. (2000) *Balanced Scorecard*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000.
35. KARLÖF, B. – ÖSTBLÖM, S. (1995) *Benchmarking*. 1. vyd. Praha: Victoria, 1995.
36. KELLER, J – TVRDÝ, L. (2008) *Vzdělanostní společnost?* 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.
37. KERMALLY S. (2005) Chapter Six: Frederick Herzberg (1923-). In *Gurus on People Management* [e-book]. Ipswich: Thorogood Publishing, 2005, s. 43–50.

38. KIRCHNER, J. (2009) *Psychologie prožitku a dobrodružství*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009.
39. KIRKPATRICK, D. L. – KIRKPATRICK J. D. (2006) *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. 3. vyd. San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 2006.
40. KNOTOVÁ, D. (2006) Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica, U 11*, Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 67–78.
41. KOLB, D. A. (1984) *Experiential Learning*. 1. vyd. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
42. KOUBEK, J. (2002) *Řízení lidských zdrojů*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2002.
43. KUBEŠ, M. – ŠEBESTOVÁ, L. (2008) *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008.
44. KYRIANOVÁ, H. – GRUBER, J. *AC/DC vyber si tým*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2006.
45. LEWIN, K. (1969) *Grundzüge der topologischen Psychologie*. 1. vyd. Bern: Huber, 1969.
46. LIESSMANN, K. P. (2008) *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008.
47. MACHONIN, P. (2000) Teorie modernizace a česká společnost. In MLČOCH, L. – MACHONIN, P. – SOJKA, M. *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989*. Praha: Karolinum, 2000, s. 97–218.
48. MATONOHA, J. (2005) Literárněvědný text jako diskurz, velké vyprávění a výkon moci? In *Česká literatura*. 5/2005. Dostupné z [www: <www.ucl.cas.cz/edicee/data/antologie/kolokvia/1/4.pdf>](http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/antologie/kolokvia/1/4.pdf).
49. MEZIROV, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. 1. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
50. MORWOOD, J. (1994) *The Pocket Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
51. NAKONEČNÝ, M. (1995) *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995.
52. NENADÁL, J. – VYKYDAL, D. – HALFAROVÁ, P. (2011) *Benchmarking: mýty a skutečnost*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2011.
53. *Oxford paperback dictionary and thesaurus*. (2009) 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2009.
54. PALÁN, Z. (2002) *Výkladový slovník vzdělání dospělých*. Turnov: DAHA, 2002.

55. PHILLIPS, J. J. (2003) *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs*. 2. vyd. London: Butterworth-Heinemann, 2003.
56. PIAGET, J. (1966) *Psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: SNP, 1966.
57. PLAMÍNEK, J. (2010) *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
58. PONGS, A. (2000) *V jaké společnosti vlastně žijeme?* 1. vyd. Praha: ISV, 2000.
59. POPPER, K. R. (2000) *Bída historicismu*. 2. opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2000.
60. POUNDS, W. F. (1965) *The Process of Problem Finding*. Cambridge: M.I.T., 1965.
61. PROKOPENKO, J. – KUBR, M. (1996) *Vzdělávání a rozvoj pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996.
62. SADLER-SMITH, E. (2006) *Learning and Development for Managers: Perspectives from Research and Practice*. 1. vyd. Oxford: Blackwell, 2006.
63. SCHNEIDER, B. – ALDERFER, C. (1973) Three Studies of Measures of Need Satisfaction in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 1973, 18(4), s. 489–505.
64. SIMON, H. A. (1976) *Administrative Behavior*. 4. vyd. New York: The Free Press, 1976.
65. STOEL, D. (2006) Foreword to the Third Edition. In Kirkpatrick, D. L – Kirkpatrick, J. D. *Evaluating Training Programs*. 3. vyd. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006, s. XI–XIV.
66. SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. (2005) *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005.
67. ŠERÁK, M. (2007) Dva pohledy na realitu znalostní společnosti. In *Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach*. Prešov: FF PU, 2007. 30–39.
68. ŠIMEK, D. (2005) Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: UP, 2005, s. 290–293.
69. ŠIMEK, D. (2003) Kurikulum andragogiky stále skryté. I *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: UP, 2003, s. 91–96.
70. ŠMAUSOVÁ, G. (2003) Vybrané metodologické problémy v sociálních vědách: pozitivismus nebo hermeneutika? In *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: UP, 2003, s. 7–18.
71. ŠMÍDA, F. (2003) *Strategie v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2003.

72. VESELÝ, A. (2004) *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Sociologický časopis, 2004, s. 433–446.
73. VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. (2008) *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008.
74. VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. (2007) *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.
75. WALLAS, G. (1946) *The Art of Thought*. 2. vyd. London: C. A. Watts, 1946.
76. WILLIAMS S. D. – GRAHAM T. S. – BAKER, B. (2003) Evaluating Outdoor Experiential Training for Leadership and Team Building. *The Journal of Management Development*, 2003, Vol. 22, s. 45–59.
77. WITTGENSTEIN, L. (2001) *Philosophical Investigations*. 3. vyd. Oxford: Blackwell, 2001.
78. WOODRUFFE, CH. (2000) *Development and Assessment Centres*. 3. vyd. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2000.
79. YORK, R. (2006) Ecological paradoxes: William Stanley Jevons and the Paperless Office. *Human Ecology Review*, 2006, s. 143–147.
80. Zahrádková, E. (2005) *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obr. 1 Spirála zkušenostního/zážitkového učení	17
Obr. 2 Deweyho model zkušenostního učení	23
Obr. 3 Lewinův model	24
Obr. 4 Proces řešení problému.....	26
Obr. 5 Integrované přístupy	29
Obr. 6 Vznik sociální instituce	35
Obr. 7 Model zážitkového učení.....	39
Obr. 8 Zážitkové učení a institucionalizace.....	40
Obr. 9 Jazyk v institucionalizaci.....	42
Obr. 10 Modality andragogiky.....	44
Obr. 11 Modality andragogiky v modelech zkušenostního učení, sociální instituce a evaluace	47
Obr. 12 Upravený hierarchický model struktury kompetence.....	62
Obr. 13 Ideální stav transferu	64
Obr. 14 Průběh plánování a realizace vzdělávacího programu	74
Tab. 1 Rozšířená taxonomie evaluačních kroků	52
Tab. 2 Změny na úrovni Chování a Výsledků	72
Tab. 3 Ukázka záznamu Balanced Scorecard	75