

TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ (SE) DOSPĚLÝCH

THEORY OF TRANSFORMATIVE LEARNING OF ADULTS

MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ

Abstrakt

V druhé polovině 20. století vznikla řada teorií učení se a vzdělávání dospělých, které měly za cíl vysvětlit a při jejich aplikaci do praxe umožnit a usnadnit adaptaci dospělého člověka na rychlé společenské a technologické změny, jež se v té době začaly projevovat v nejrůznějších oblastech života lidí v tzv. západní společnosti. Jednou z těchto teorií je i teorie transformativního učení Jacka Mezirowa. Jedná se o konstruktivisticky orientovanou teorii určenou pro vzdělavatele dospělých a zaměřenou specificky na dospělé účastníky vzdělávání v situaci, kdy již „nevystačí“ pouze s tím, co se naučili v dětství, a s nekritickým přijímáním autorit. Cílem článku je představit teorii transformativního učení z hlediska jejího vývoje i současné podoby včetně její kritiky jako možnou inspiraci pro teorii a praxi vzdělávání dospělých v České republice.

Klíčová slova

vzdělávání dospělých, teorie učení, teorie transformativního učení, Jack Mezirow, společenské změny

Abstract

In the second half of the 20th century, a number of theories on adult learning and education emerged. They aspired to explain and, by practical application, facilitate the adaptation of adults to the rapid social and technological changes which had begun to affect various aspects of human life in western society. One of these theories is Jack Mezirow's transformative learning theory, a constructivist theory designed for adult educators and specifically aimed at adult learners who want to learn more than they did during childhood owing to uncritical subordination to authorities. The aim of the article is to present the theory of transformative learning in terms of its development and current form, including criticism, as possible inspiration for theory and practice of adult education in the Czech Republic.

Keywords

adult education, learning theories, transformative learning theory, Jack Mezirow, changes in society

Kontext teorie transformativního učení

Druhá polovina 20. století je dobou, kdy, poprvé v padesátých letech, po druhé pak začátkem let osmdesátých, začínají nejen filozofové, ale i umělci a teoretikové z nejrůznějších oblastí sociálních a humanitních věd hovořit o tom, že tzv. západní společnost vstupuje do nové fáze svého vývoje, do fáze, která je charakteristická zejména rozšiřující se globalizací, čili volným pohybem zboží, služeb, investic, lidí a myšlenek přes hranice regionů a států. To sice přináší možnosti hospodářského i osobního rozvoje, ale zároveň může vést i ke ztrátě tradic, hodnot a kulturních odlišností. Typické jsou také změny v demografickém vývoji. Populace západních zemí stárne, zvyšuje se podíl ekonomicky neaktivních lidí, s čímž souvisejí problémy jak v oblasti ekonomické, tak sociální. V této době se začínají hromadně využívat nové informační a komunikační technologie, s nimiž jsou spojeny změny v odvětvových, profesních a kvalifikačních strukturách směrem k výraznému posílení sektoru služeb a zejména odvětví, která se podílejí na tvorbě, zpracování a šíření informací a vědomostí. Zvyšuje se nezaměstnanost především lidí nekvalifikovaných a s nízkou kvalifikací a zároveň dochází k výrazným změnám pracovního prostředí, kdy místo stabilních struktur nastupuje práce v adhocových týmech a důraz je kladen především na flexibilitu a adaptabilitu pracovníků, na jejich neustálé učení se a zvyšování kvalifikace. To vše je doprovázeno změnami ve způsobech komunikace, změnami rodinného a partnerského života, trávení volného času a v dalších oblastech nepracovního života (OECD, 1996).

Filozofové a sociologové v této souvislosti hovoří o společnosti světové či globální (Martin Albrow), rizikové (Ulrich Beck), postindustriální (Daniel Bell), společnosti mnoha příležitostí (Peter Gross), společnosti dezintegrované (Wilhelm Heit Meyer), multi- či transkulturní (Claus Leggewie, Wolfgang Welsch), společnosti vědění (Helmut Wilke) či tekuté modernitě (Zygmund Bauman) (Pongs, 2000). Petrusěk podobných přívlastků ve své knize *Společnosti pozdní doby* (2006) uvádí dokonce více než sto. A to v žádném případě nejde o výčet vyčerpávající. Každá z těchto „diagnóz“ akcentuje jiný aspekt současné společnosti, v jednom se však mnohé shodují, a to v důrazu na roli informací, znalostí, vědění, vzdělávání a učení jako *základního pilíře společnosti* (aktivní společnost, industriální společnost, společnost třetí vlny), *nositele sociální dynamiky* (kognitivní společnost), *akcelerace vývoje společnosti* (akcelerující společnost) či *prostředku transformace společnosti* (informační společnost, společnost vědění, postindustriální společnost), jako *prostředku kulturního kontaktu a změny* (amerikanizovaná společnost), popř. *homogenizace kultur* (internacionální společnost), ale také jako *prostředku reprodukce sociálního statu quo* (společnost diplomů).

Specifickou pozici v rámci světa mají v této době zcela jistě Spojené státy americké jako země s určitými zvláštními a právě pro ni typickými socio-ekonomickými rysy. Už v první polovině 20. století se zde výrazně zvýšila produktivita a produkce a výrobní etiku už tehdy velice rychle nahradila etika konzumní – z „občanů“ se stali „spotřebitelé“. Tento způsob života se ještě prohloubil pro druhé světové válce, kdy prosperita a mimořádně rychlý rozvoj hospodářství způsobily skutečně propastný rozdíl mezi životní úrovní tamního a ostatního světa. Z Američanů se postupně stávali „lidé dostatku“, posilovala se americká střední třída, její příslušníci bohatli a stěhovali se na předměstí do uniformních domů s uniformním životním stylem (Tindall, Shi, 2000). Daniel Bell (1999) v této souvislosti hovoří o rozmachu tzv. „střední kultury“, což bylo v ostatních tzv. západních zemích, většinou výrazně zasažených válkou, naprosto nemyslitelné.

V šedesátých a sedmdesátých letech se ovšem ke slovu po tzv. „tiché“ generaci dostává mladá, tzv. „vietnamská“¹ generace, generace dětí poválečného baby-boomu, dětí, které svůj dosavadní život prožily pod vlivem tehdy již masově rozšířené televize a konzumní kultury. Mluví se o tzv. „velkorysé společnosti“, v níž byly obrovské finanční prostředky vynakládány na „veřejné zájmy“, tj. na zdravotní péči a pojištění, na bydlení, rušení ghatt a rozvoj měst a infrastruktury. A samozřejmě na vzdělávání. Vysokoškolský zákon z roku 1967 umožnil studovat i méně majetným a chudým, zároveň se díky zavádění kvót pro Afroameričany a jiné menšiny snížily požadavky pro přijetí na vysokou školu, což spolu s fenoménem studené války, která působila v této oblasti do značné míry jako katalyzátor, umožnilo nebývalému množství mladých lidí studovat na vysoké škole (Johnson, 2000). Zatímco do této doby byla škola poskytující vzdělání chápána jako jakýsi „chrám vědění“² otevřený pouze pro úzkou skupinu vyvolených, kteří si v ní osvojovali nejen dovednosti, ale i základní hodnoty, od konce druhé světové války dochází, především vlivem státních zásahů, ale i procesů spojených s přechodem k tzv. postindustriální společnosti, v níž klíčovou roli hraje teoretické vědění (Bell, 1999), k obrovské demokratizaci školství. Vzdělávání se „masifikuje“, školy se otevírají a vzdělávání a vzdělání se stává dostupným opravdu širokým vrstvám lidí (Keller, Tvrdý, 2008).

Po druhé světové válce se projevuje také zvýšený zájem o vzdělávání a učení nejen v období dětství a dospívání, pro něž jsou tyto činnosti ob-

¹ Toto označení pochází od americké psycholožky Gail Sheehyové.

² V USA tyto „chrámy vědění“ představovaly především univerzity tzv. břechťanové ligy (*Ivy League*), tedy osm nejstarších a nejváženějších, dnes nejprestižnějších univerzit na východním pobřeží: Harvard, Yale, Pennsylvania, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth a Cornell.

vyklé, ale i v dospělosti, respektive v průběhu celého života člověka (Keller, Tvrđý, 2008). Vzdělávání dospělých se stává celosvětovým fenoménem, a to zejména v souvislosti s první konferencí UNESCO v roce 1949. Té se sice zúčastnilo pouze 79 států, především z Evropy a USA, ovšem čtvrté konference v Paříži v roce 1976, kde byla schválena oficiální definice vzdělávání dospělých navržená touto organizací, se již zúčastnili zástupci ze 142 zemí světa (Titmus, 1996).

Jak je z výše uvedeného patrné, atmosféra Spojených států amerických druhé poloviny 20. století, ačkoliv je zde popsána jenom v základních rysech, poskytovala bezpochyby vhodný základ jak pro rychlý a mohutný rozvoj praxe, tak především teorie, respektive různých teorií vzdělávání dospělých. Jednou z těch, které se významně zapsaly do dějin vzdělávání dospělých v USA, je **teorie transformativního učení** (*Transformative Learning Theory*), která je neodmyslitelně spjata se jménem jejího autora a propagátora **Jacka Mezirowa**.

Základní prvky této teorie představil Mezirow již začátkem sedmdesátých let. Ucelenější koncept už přímo nazvaný transformativní učení však uvedl teprve v roce 1978 ve své studii žen vracějících se na vyšší odborné školy (*community colleges*)³, aby pokračovaly ve vzdělávání. Tuto téměř šedesátistránkovou studii publikoval pod názvem *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. V dalších letech koncept postupně rozšiřoval a dopracovával a na základě kritiky svých současníků částečně měnil.

Teorie transformativního učení nevznikla jako zcela nová teorie učení dospělých. Mezirow při jejím formování, jak sám uvádí (1978, 2000), „pouze“ ze střípků již existujících teorií a poznatků sestavil svoji vlastní mozaiku. Kromě obecných společenských podmínek druhé poloviny 20. století (viz výše) a teorie i praxe vzdělávání dospělých v USA ovlivnily Mezirowovy myšlenky také aktuálně i dříve převládající paradigmata a výrazné osobnosti a myšlenky v oblasti společenských a humanitních věd, zejména filozofie, sociologie (zvláště sociologie vědění), psychologie (psychologie učení a vývojové a sociální psychologie) a pedagogiky.⁴

³ *Community colleges* jsou jakousi obdobou našich vyšších odborných škol, studium obvykle probíhá v rámci vysokých škol, tzv. *colleges*, a je určeno pro dospělé účastníky, kteří již před časem ukončili své formální vzdělání. Prakticky zaměřené studium zde trvá jeden rok, teoretičtější pak dva roky, a po jeho absolvování je možno přejít na studium čtyřleté a získat bakalářský titul.

⁴ V dalším textu jsou uvedeny stěžejní koncepty, na které Mezirow při tvorbě teorie transformativního učení navazoval, a jejich autoři. Klíčové jsou právě již zmiňované „střípky“, tedy nikoliv celé, mnohdy velmi komplexní teorie daných autorů – patrné je to např. v případě Johna Deweye, jehož dílo je velmi rozsáhlé a obsahuje obrovské množství myšlenek. Mezirow z něj využil především ty myšlenky, které jsou zde zmíněny, nikoliv celou jeho teorii.

Zcela jistě to byl velmi výrazný vliv **pragmatismu**, který již od počátků doslova determinoval formování (nejen) oblasti výchovy a vzdělávání v USA, zejména pak důraz na *jazyk*, *zkušenost* a pedocentricky zaměřenou výchovu, která má pomáhat rozvíjet osobnost, *interaktivitu* ve vzdělávání, vzdělávání jako přípravu pro budoucí život (Dewey) a *význam*, který vzniká na základě *interakce* s ostatními lidmi a našich předchozích zkušeností. S tímto významem pracujeme a modifikujeme jej prostřednictvím procesu *interpretace* (Mead, Blumer). Další významný vliv měl **konstruktivismus**⁵ stojící především na myšlence, že svět kolem nás, respektive jeho poznání sami individuálně nebo kolektivně *konstruujeme*, a to na základě *významů*, které přisuzujeme věcem a událostem kolem nás v *interakci* s ostatními lidmi prostřednictvím *jazyka* (Piaget, Vygotskij, Bruner, Berger a Luckmann).

Dalšími Mezirowovými inspiračními zdroji byli především Kuhn a jeho pojem *paradigma* a proces jeho přeměny, Goffmanův pojem *rámec*, chápaný jako jednotka organizace naší zkušenosti, způsob pohledu na určitou událost a její výklad, a Habermasovy myšlenky týkající se *vědění* jako výsledků lidské aktivity motivované zájmy, které jsou základem znalostí a řídí a formují proces učení.

Třetí skupinou inspiračních zdrojů teorie transformativního učení jsou knihy Paola Freireho, především pak jeho koncept procesu *uvědomování* (*conscientization*), procesu humanizace lidí, jejich transformace z objektů v subjekty, z dehumanizovaných jedinců chycených v utlačujících strukturách v úplnější lidské bytosti, a to prostřednictvím dialogu vedoucího ke kritickému myšlení.

⁵ Základem konstruktivistického přístupu ke vzdělávání je předpoklad, že učící se má na základě svých znalostí, dovedností, zkušeností a mentálních struktur určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa je základem jeho vnímání a porozumění dalším (novým) informacím a učící se u ní setrvává tak dlouho, dokud uspokojivě vysvětluje svět kolem něj. Ve chvíli, kdy tato představa přestává stačit, učící se ji modifikuje či zdokonaňuje. Tato re-konstrukce má dvě fáze. V první učící se zkoumá nový předmět nebo myšlenku a zjišťuje, že není v souladu s jeho znalostmi, zkušenostmi. Ve druhé učící se tento rozpor řeší. Buď (a) starou informaci zapomene a na její místo uloží novou, nebo (b) nepřijme novou informaci, nevěnuje jí pozornost, (c) přijme novou informaci, ale upraví ji tak, aby odpovídala starému pojetí (*asimiluje*), či (d) starou zkušenost přizpůsobí nové informaci (*akomoduje*). Poznávání je tedy procesem aktivním, při němž jedinci sami konstruují významy tím, že aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi, přičemž jako základ pro tuto aktivní činnost využívají znalosti, dovednosti, zkušenosti a mentální struktury, které již mají (Kalhous, Obst a kol., 2009). Konstruktivistický přístup ke vzdělávání bývá kladen jednak do opozice vůči přístupu transmisivnímu, jenž je založen na předávání hotových, definitivních vzdělávacích obsahů pasivním příjemcům a který může vést až k tzv. formalismu ve vzdělávání, jednak vůči tzv. objektivismu, který klade důraz spíše na měřitelné výsledky než na kognitivní proces, v němž učící se rozvíjí své znalosti (Kalhous, Obst a kol., 2009; Hejný, Kuřina, 2001).

Toto jsou ovšem pouze základní, klíčové inspirační zdroje. Mezirow v průběhu více než třiceti let, kdy svoji teorii postupně tvořil, doplňoval a měnil, využil celou řadu teorií a konceptů z oblasti filozofie, psychologie, sociologie, neurobiologie, lingvistiky a teorie vzdělávání, které uspořádal tak, aby tvořily určitý celek – teorii transformativního učení. Tedy teorii učení a vzdělávání určenou především pro vzdělavatele dospělých, poradce a psychology, kteří za pomoci transformativního učení mohou významně přispět k rozvoji dospělého člověka.

Teorie transformativního učení (se) dospělých

Teorie transformativního učení⁶ vychází z předpokladu, že jako dospělí učící se jsme určitým způsobem „zajati“ ve své vlastní minulosti, neboť to, co a jak se v dospělosti učíme, je touto minulostí, resp. dřívějším učením ovlivněno. Toto učení, které Mezirow nazývá učením **formativním**, se odehrává v dětství, a to jak prostřednictvím socializace, informálního nebo tacitního učení se normám od těch, kdo nám umožňují včlenit se do dané společnosti, tedy především rodičů, tak prostřednictvím školního vzdělávání. V této době na nás působí autority (tzv. významní druzí), od nichž to, co se učíme, přijímáme nekriticky, jako samozřejmé. Společností, v níž žijeme, jsme motivováni takto osvojené představy (perspektivy), které ovšem zůstávají v dospělosti nevědomé, ve svém dalším životě používat. Tyto perspektivy tak vlastně po celý náš život určují způsob, jak interpretujeme své zkušenosti.

V současné společnosti změn (viz výše) už ale nestačí, jako tomu bylo v tzv. tradičních společnostech, pouze nekriticky přijímat vysvětlení autorit, musíme se naučit nejen uchovávat a předávat to, co se v průběhu vývoje lidského druhu osvědčilo, ale také vytvářet své vlastní interpretace, rozvíjet autonomní myšlení. Z dětského formativního učení se tedy nutně musí stát učení **transformativní**, tedy učení typické pro dospělost. Učení, které nám umožňuje rozumět našim zkušenostem se světem, s jinými lidmi i se sebou. Podle Mezirowa je základním cílem současného vzdělávání dospělých tento proces transformativního učení se dospělých usnadnit.

V průběhu našeho života si tedy prostřednictvím záměrného i nezáměrného formativního učení osvojujeme určitý způsob vidění světa – **významovou perspektivu**, která nám slouží jako **referenční rámeček**. Tento „filtr

⁶ Teorie transformativního učení je zde představena kvůli lepší srozumitelnosti poněkud zjednodušeně, vycházíme přitom především z Mezirowových textů *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991a) a *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Theory* (2000).

vidění světa“ tedy určuje způsob, jak interpretujeme své **zkušenosti**, tzn. jaký **význam**⁷ jim dáváme. Tyto interpretace založené na významových perspektivách vytváříme, konstruujeme, a to záměrně i nezáměrně, v procesu percepce, tedy vnímání bez užití jazyka i kognice, kdy výslednou percepci objektivizujeme právě prostřednictvím řeči (jazyka).

Význam vytváříme ve dvou dimenzích prostřednictvím neuvědomovaných, navyklých **významových schémat**, souborů pro nás obvyklých očekávání, pravidel pro interpretaci, a z nich složených **významových perspektiv**⁸, prekonceptů, souborů domněnek o světě, o tom, jak poznáváme a pracujeme se znalostmi (epistemické perspektivy), o jiných lidech, o společnosti a jazyku (sociolingvistické perspektivy) a o sobě, svém sebepojetí (psychologické perspektivy). Tyto významové perspektivy nám slouží jako „filtr“ našeho vnímání, poznávání a cítění, určují, co je a co není „hodno naší pozornosti“, poskytují nám kritéria pro hodnocení dobrého a špatného, krásného a ošklivého, pravdivého a nepravdivého, vhodného a nevhodného, a také vymezují naše pojetí sebe sama. Na nevědomé úrovni tedy vlastně našim významovým perspektivám dovoluujeme snížit naše uvědomování si toho, jaké věci skutečně jsou, snížit naši pozornost. Žijeme díky nim v určitém neuvědomovaném sebeklamu. Novou zkušenost, která do této významové perspektivy „zapadá“, přijímáme, asimilujeme a tím svoji významovou perspektivu posilujeme, a tu, která do ní „nezapadá“, odmítáme jako nesmysl, anomálii, a blokuje ji.

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

Významové perspektivy jsou založeny na naší minulé nekriticky přijaté zkušenosti (tedy na tom, co jsme se naučili v procesu tzv. formativního učení), a proto jsou plně deformovaných předpokladů, **distorzí**, které způsobují, že tyto významové perspektivy jsou omezené a nutí nás žít v jakémsi neuvědomovaném sebeklamu. To nám v podstatě nevádí, protože nám to

⁷ Nutnost porozumět významu svých zkušeností je podle teorie transformativního učení základní podmínkou lidského bytí a základní vlastností člověka – významu potřebujeme rozumět, abychom věděli, jak jednat efektivně.

⁸ Mezirow synonymně užívá i pojem referenční rámce, neboť významové perspektivy slouží jako referenční rámce.

usnadňuje život, ovšem pouze do chvíle, kdy v našem životě dojde k nějaké velké změně, krizi, tzv. **matoucímu dilematu**, které nás donutí reflektovat, tedy kriticky přehodnocovat ty předpoklady, které jsme dříve nekriticky přijali a považovali za samozřejmé.⁹ To nás vede k **reflektivnímu učení**. Když se tak stane v dimenzi instrumentálního učení, které je založeno na hypoteticko-deduktivním přístupu přírodních věd, ověřujeme validitu tvrzení empirickým testováním, pokud v dimenzi učení komunikativního, které je založeno na modelu věd hermeneutických, můžeme platnosti tvrzení testovat tak, že se obrátíme buď k autoritě, tradici či moci, nebo k diskurzu, v němž za určitých podmínek aktivně hovoříme s jinými lidmi s cílem lépe porozumět významu zkušenosti.

V případě že tyto reflektované předpoklady vyhodnotíme jako neadekvátní a neplatné, dochází k učení **transformativnímu**, jehož výsledkem je buď nové významové schéma, nebo nová významová perspektiva. Nová významová perspektiva je obecnější, propustnější (otevřenější jiným úhlům pohledu) a ucelenější než předešlá, a je tedy pravděpodobnější, že bude vyvolávat názory a přesvědčení, které se budou ukazovat pro řízení našeho jednání pravdivější nebo oprávněnější. Ke změně významové perspektivy ale vede ještě jedna cesta. Může totiž nastat i tehdy, pokud počet anomálií, které nezapadají do naší významové perspektivy, překročí určitou únosnou hranici. Tento způsob je postupný, pomalejší, ale má stejný výsledek.

Proces, v němž si kriticky uvědomujeme naše chybné významové perspektivy a měníme je, se nazývá **perspektivní transformace** a, jak již bylo řečeno, může k ní dojít (a) buď díky narůstání počtu transformovaných významových schémat, která jsou výsledkem sledů dilemat, nebo (b) jako odpověď na zvnějšku vyvolané převratné dilema, jako je smrt, nemoc, odloučení nebo rozvod, odchod dětí z domova, povýšení, neúspěch při důležité zkoušce nebo odchod do důchodu.

Perspektivní transformace probíhá v zásadě v deseti fázích (ne ovšem nutně v uvedeném sledu a za přítomnosti všech fází):

1. Matoucí dilema.
2. Podstoupení sebeanalýzy pocitů strachu, hněvu, viny nebo studu.
3. Kritické uvědomění si epistemických, sociokulturních či psychických předpokladů.
4. Zjištění, zda nespokojenost a proces transformace jsou sdílené a zda ostatní již prošli podobnou změnou.
5. Zkoumání podmínek pro nové role, vztahy a aktivity.
6. Plánování dalšího způsobu jednání.

⁹ K této situaci dochází ve chvíli, kdy zjistíme, že to, jak vidíme a chápeme svět, najednou neplatí.

7. Získávání znalostí a dovedností pro implementaci plánů.
8. Provizorní zkoušení nových rolí a vyhodnocování zpětné vazby.
9. Vytváření kompetencí a sebejistoty v nových rolích a vztazích.
10. Obnovení života na základě podmínek předepisovaných novou perspektivou.

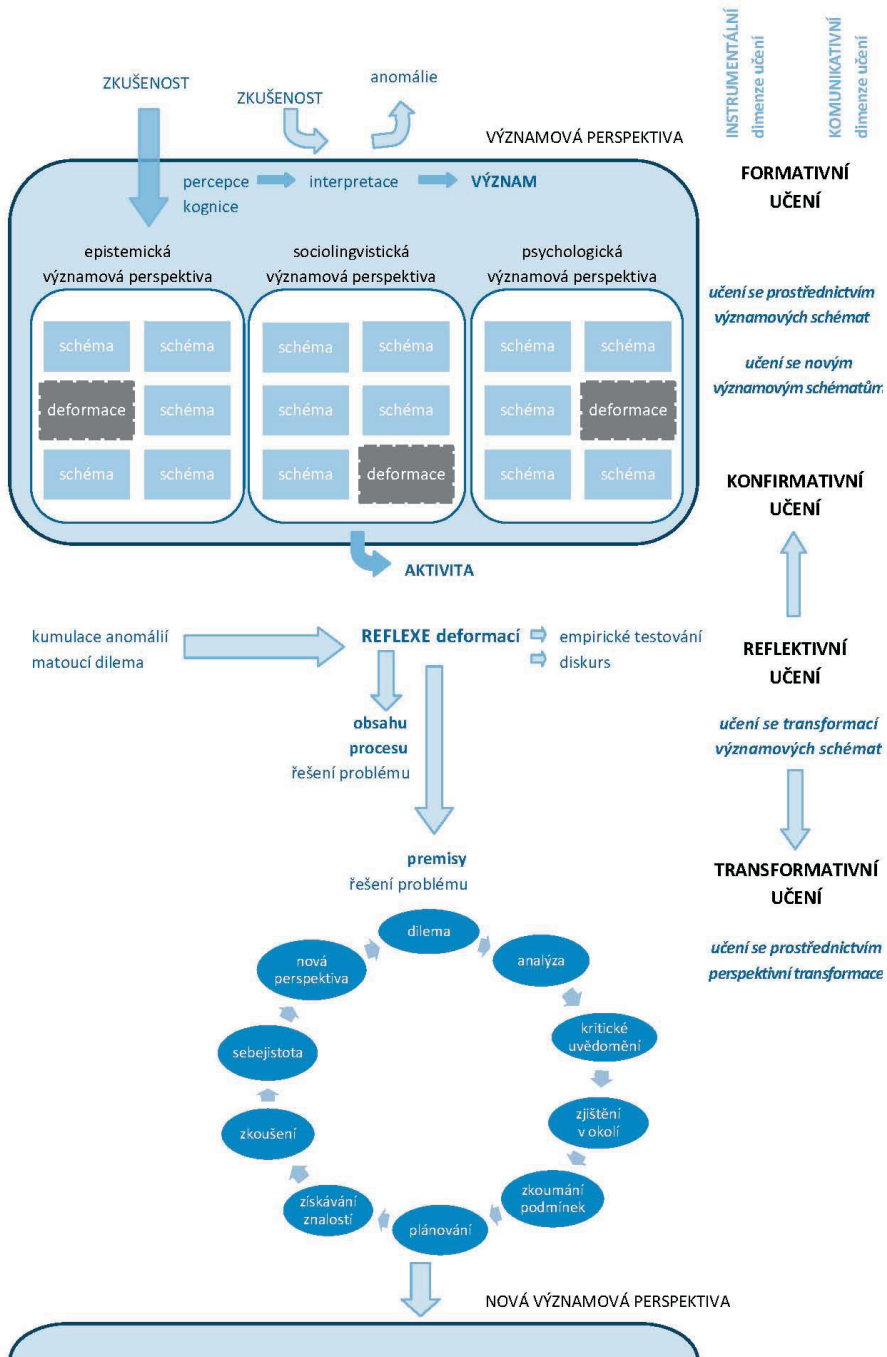
Perspektivní transformace ale nemusí být záležitostí pouze jedince, může k ní dojít i u skupin lidí a prostřednictvím sociálních hnutí.

Perspektivní transformace a transformativní učení jsou ústředními procesy rozvoje v dospělosti. Úkolem vzdělavatele dospělých je usnadňovat je a facilitovat, a to tím, že pomůže učícím se uvědomit si a podrobit kritice jejich vlastní předpoklady a předpoklady ostatních, posunout se od pouhého uvědomění si toho, co zažívají, k uvědomění si podmínek toho, co zažívají, a důvodů, proč to prožívají právě takto, a na základě toho jednají. Dále pak nastavit ideální podmínky pro učení, pomáhat dospělým vytvářet, propracovávat a transformovat jejich významová schémata, tedy rozvíjet se. Grafické znázornění celého procesu ukazuje obrázek č. 1.

Kritické ohlasy na teorii transformativního učení

Teorie transformativního učení se stala velmi populární nejen ve Spojených státech amerických. Mezirowovy články (1978, 1981, 1985), v nichž jsou postupně představovány, doplňovány a revidovány jednotlivé dimenze teorie transformativního učení, vzbudily mezi odbornou veřejností značný ohlas. Na počátku roku 1989 publikovali v časopise *Adult Education Quarterly* Susan Collardová a Michael Law článek *The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory*, v němž jednak popisují a do určité míry také hodnotí dosavadní vývoj Mezirowovy teorie, jednak upozorňují na pro ně zásadní problém jeho práce, jímž je to, že příliš zdůrazňuje individuální perspektivní transformaci a podceňuje důležitost kolektivního sociálního jednání jako hlavního cíle transformativního učení a emancipačního vzdělávání dospělých. Podle jejich mínění je to nedostatek rozptýlený v celé vnitřní struktuře jeho teorie, který je evidentní zejména v jeho selektivní interpretaci a adaptaci Habermase. Částečně souvisí i s problémy v Habermasově vlastní práci. Tento nedostatek je navíc podle Collardové a Lawa podpořen tím, že Mezirow ve své teorii usiluje o spojení Habermase s představiteli interakcionismu. Mezirow také podle nich přijímá Habermasovy myšlenky, na nichž staví svoji teorii, naprosto nekriticky (např. když Habermas stanovuje ideální podmínky diskurzu, Mezirow je přejímá prakticky ve stejné formě jako ideální podmínky pro sebeřízené učení). Mezirow tak podle nich nevytvořil teorii, ale pouze fragmenty teorie učení a vzdělávání

Obrázek č. 1: Schematické znázornění teorie transformativního učení



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

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

V zimním čísle ročníku 1991 *Adult Education Quarterly* vyšel článek *Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning* M. Carolyn Clarkové a Arthura L. Wilsona. Na rozdíl od Collardové a Lawa, kteří se zaměřili na kritiku teorie transformativního učení z pozice jejího teoretického základu, především prací Habermasových, Clarková a Wilson se soustředili na teorii samotnou. Tvrdí, že Mezirow v procesu učení jakožto konstruování významů ze zkušenosti prostřednictvím kritické reflexe a racionálního diskurzu systematicky usiluje o odstranění základního prvku, který vnáší význam do zkušenosti, a to kontextu, v němž význam zkušenosti vzniká a jímž je interpretován. Snaží se dokázat, že prvky významové perspektivy, které Mezirow považuje za deformující a usiluje o jejich napravení prostřednictvím transformace, ve skutečnosti význam tvoří, a jsou proto klíčové pro interpretaci zkušenosti. Mezirow nepopírá existenci kontextu (transformativní učení se podle něj uskutečňuje jak v kontextu sociálním, tak v kontextu významové perspektivy), ovšem podle Clarkové a Wilsona chybil v tom, že neprovedl zásadní spojení mezi významem zkušenosti a kontextem, v němž tato zkušenost vznikla a jehož prostřednictvím je interpretována. Navíc podle nich přesně nevysvětlil, jakou roli kontext v procesu učení hraje. Svou teorii založil na výzkumu učení se (psychologického procesu) jedné specifické skupiny (většinou bílých žen ze středních vrstev vracejících se ke vzdělávání) ve zcela specifických společenských a historických podmínkách (70. let 20. století v USA) a svoje závěry pak právě bez ohledu na tento kontext generalizoval (Clark, Wilson, 1991). Mezirow v následujícím čísle onoho časopisu odpovídá na tuto kritiku a svoji odpověď uzavírá slovy: „Selhal jsem v komunikaci do té míry, že si tito nadaní kolegové vážně mylně vysvětlili můj úmysl. [...] Věřím, že mnohé z výtek Clarkové a Wilsona týkající se mého díla jsou primárně

výsledkem politováníhodné chyby v komunikaci mých názorů spíše než výsledkem samotných teoretických rozdílů...“ (Mezirow, 1991a, s. 190–192).

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

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

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

Další diskuse, tentokrát poněkud ostřejší, se rozhořela v letech 1996–1998 mezi Mezirowem a Bruceem Pietrykowskim a v letech 1997–1998 mezi Mezirowem a Tomem Inglisem. Pietrykowski v článku *Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas* z roku 1996 podává kritiku Mezirowovy humanistické interpretace Habermasovy teorie komunikativního jednání, zejména tří Mezirowem identifikovaných dimenzí učení: instrumentálního, dialogického a seberefektivního. Z pohledu či pozice „post-

modernismu“ pak vytýká „modernistické“ teorii transformativního učení především to, že opomíjí roli moci a vědění (Pietrykowski, 1996). Podobně Inglis v roce 1997 v článku *Empowerment and Emancipation* mimo jiné i na příkladu Mezirowovy teorie demonstruje, že to, co především chybí teorii vzdělávání dospělých, je analýza kategorie moci a diskuse o její povaze. Mezirowovi pak vytýká především to, že v jeho teorii chybí rozlišení mezi různými typy moci a pochopení toho, jak moc funguje (Inglis, 1997).

Zatím poslední podobná výměna názorů, ačkoliv zde již nejde ani tak o kritiku Mezirowovy teorie jako spíš o diskusi nad ní, se v časopise *Adult Education Quarterly* odehrála v roce 2004. Popudem byl tentokrát článek Sharan B. Merriamové *The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory*, v němž navazuje na Mezirowovo chápání transformativního učení jako procesu vedoucího ke zralejší, autonomnější a rozvinutější úrovni myšlení, ale zároveň podotýká, že už to, aby se proces transformativního učení mohl vůbec odehrávat (aby byl člověk schopen kritické reflektivity a aby se mohl účastnit racionálního diskurzu), vyžaduje určitou (zralou) úroveň kognitivního rozvoje člověka. Úroveň by měla být někde po Piagetově čtvrtém stadiu formálních operací, kterého ovšem podle výzkumů dosahuje jen asi polovina dospělé populace. Merriamová zde klade otázky typu: Jak „zralý“ musí člověk být, aby byl schopen transformativního učení? A není tedy transformativní učení především (či pouze) záležitostí tzv. západního světa? (Merriam, 2004). Ve stejném čísle *Adult Education Quarterly* je uveřejněna i Mezirowova reakce, v níž oceňuje vznesené otázky i autorčino úsilí o rozvoj teorie a na dané otázky odpovídá, i když poněkud vyhýbavě, takto: „Jedna věc je kapacita, nerealizovaný potenciál pro transformativní učení. Jiná je pomoci těmto dospělým získat vhled, dovednost a snahu realizovat tento potenciál ve svém životě. To je role vzdělávání dospělých“ (Mezirow, 2004, s. 69).

V zásadě lze tyto kritické reakce na teorii transformativního učení rozdělit do čtyř oblastí podle toho, na co především se výhrady kritiků zaměřují: (a) kritiky zaměřující se na problematiku sociální změny – Collardová a Law (1989), Tennant (1993); (b) na moc – Hartová (1990), Pietrykowski (1996), Inglis (1997); (c) na kontext – Clarková a Wilson (1991); a (d) na racionalitu (Cranton, 1994). Poslední z těchto oblastí, tedy přecenění racionality v procesu učení, není v tomto textu explicitně diskutován, nicméně se k němu ještě vrátím níže s odkazem na Taylora (1997).

Podobných kritických i souhlasných teoretických reakcí a příspěvků k teorii transformativního učení se za více než třicet let její existence objevila celá řada. Kromě toho se ale už od roku 1980 objevují i desítky pokusů o její praktickou aplikaci v nejrůznějších oblastech vzdělávání dospělých. Ty Mezirowovu teorii podporují, avšak zároveň naznačují, že je potřeba ji dále revidovat. Zejména Mezirowem popsany proces perspektivní

transformace podle mnohých není tak obecně platný, jak by podle Mezirowa být měl. Naznačují také, že značně zúžil okruh toho, co může být „spouštěcím mechanismem“ tohoto procesu (matoucí dilema), dostatečně nezohlednil historickou, kulturní, osobní, rodinnou a profesní situaci (rodinnou a životní historii, připravenost na změnu, předchozí stresující životní události, předchozí zkušenosti související s učením či predispozice k transformativní zkušenosti), které ovlivňují proces transformativního učení. Upozorňují také, že nejen kritická reflexe může vést k transformaci, že výsledky transformativního učení se neprojevují jen v oblasti logicko-racionální, ale také v oblasti psychologické, v oblasti myšlení a chování (Taylor, 1997). Mezirow tyto informace průběžně přijímá a některé z nich postupně zapracovává do své teorie.¹⁰

Závěr

Do české teorie a praxe vzdělávání dospělých teorie transformativního učení zatím příliš nepronikla. Z pozice české andragogiky tedy není možné ji samotnou a oprávněnost její kritiky posoudit. Domnívám se ovšem, že teorie transformativního učení by jako významný zástupce v současnosti preferovaných tzv. konstruktivistických teorií mohla být integrována do teorie a studijních programů andragogiky a poté uplatněna v některých oblastech její praxe. Využití by našla především v oblasti **poradenství**, kde můžeme matoucí dilema chápat jako tzv. kritický uzel životní dráhy člověka (Šimek, 1995). Rolí andragoga-poradce by pak bylo pomoci dospělému člověku při orientaci v těchto kritických uzlech jeho životní dráhy. Nešlo by tedy o vyvolání perspektivní transformace, ale o její usnadnění. V rámci **občanského** a částečně i **zájmového vzdělávání** dospělých by pak šlo např. prostřednictvím diskuse o záměrné navozování takových situací, tedy matoucích dilemat, které by učícího se vedly k tomu, že si uvědomí své deformované významové perspektivy, podrobí je kritické reflexi a změni je. Rolí andragoga-vzdělavatele by pak bylo jak navození dané situace, tak facilitace následné perspektivní transformace. Výsledek procesu by mohl být v obou případech velmi podobný až stejný, tedy aktualizace významových perspektiv tak, aby dospělému člověku usnadňovaly život a orientaci v současné dynamicky se měnící společnosti.

¹⁰ Zde se nabízí analogie s jeho teorií transformativního učení: Mezirow vytvořil svoji teorii, jež mu slouží jako významová perspektiva (paradigma), tuto teorii postupně dopracovává a zapracovává informace, které do ní „zapadají“, to, co „nezapadá“, odmítá jako irelevantní nebo mylné. Anomálií ovšem ještě není tolik a nejsou tak závažné, aby došlo k perspektivní transformaci (změně paradigmatu).

Literatura

- BELL, D. *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-84-2.
- Celoživotní učení pro všechny*. OECD, 1996.
- CLARK, M. C., WILSON, A. L. Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning. *Adult Education Quarterly*, 1991, roč. 41, č. 2, s. 75–91. ISSN 0741-7136.
- COLLARD, S., LAW, M. The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*, 1989, roč. 39, č. 2, s. 99–107. ISSN 0741-7136.
- CRANTON, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. ISBN 0-7879-0017-6.
- HART, M. Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education. *Adult Education Quarterly*, 1990, roč. 40, č. 3, s. 125–138. ISSN 0741-7136.
- HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.
- INGLIS, T. Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*, 1997, roč. 48, č. 1, s. 3–15. ISSN 0741-7136.
- JOHNSON, P. *Dějiny amerického národa*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0799-7.
- KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- MERRIAM, S. B. The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 2004, roč. 55, č. 1, s. 60–68. ISSN 0741-7136.
- MEZIROW, J. Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 1978, roč. 28, č. 2, s. 100–110. ISSN 0741-7136.
- MEZIROW, J. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 1981, roč. 32, č. 1, s. 3–24. ISSN 0741-7136.
- MEZIROW, J. Concept and Action in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 1985, roč. 35, č. 3, s. 142–151. ISSN 0741-7136.
- MEZIROW, J. Transformation Theory and Cultural Context: a Reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 1991a, roč. 41, č. 3, s. 188–192. ISSN 0741-7136.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991b. ISBN 1-55542-339-6.
- MEZIROW, J. Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In MEZIROW, J. and Associates (Eds.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, s. 3–33. ISBN 0-7879-4845-4.
- MEZIROW, J. Forum Comment on Sharan Merriam's „The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory“. *Adult Education Quarterly*, 2004, roč. 55, č. 1, s. 69–70. ISSN 0741-7136.
- MEZIROW, J. An Overview on transformative learning. In CROWTHER, J., SUTHERLAND, P. (Eds.). *Lifelong Learning: Concepts and contexts*. Oxon: Routledge, 2008, s. 24–38. ISBN 978-0-415-44305-0.
- NEWMAN, M. Response to Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 233–235. ISSN 0741-7136.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: SLON, 2006. ISBN 80-86429-63-6.

- PIETRYKOWSKI, B. Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 82–97. ISSN 0741-7136.
- PONGS, A. (Ed.). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: Nakladatelství ISV, 2000. ISBN 80-85866-59-5.
- SHEEHYOVÁ, G. *Průvodce dospělostí: šance a úskali druhé poloviny života*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-185-1.
- SUTHERLAND, P. (Ed.). *Lifelong Learning: Concepts and contexts*. Oxon: Routledge, 2008, s. 24–38. ISBN 978-0-415-44305-0.
- ŠIMEK, D. Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor*, 1995, roč. 4, č. 2–3, s. 97–99. ISSN 1210-6089.
- TAYLOR, E. W. Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 1997, roč. 48, č. 1, s. 34–59. ISSN 0741-7136.
- TENNANT, M. C. Perspective Transformation and Adult Development. *Adult Education Quarterly*, 1993, roč. 44, č. 1, s. 34–42. ISSN 0741-7136.
- TINDALL, G. B., SHI, D. E. *Dějiny Spojených států amerických*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-452-1.
- TITMUS, C. J. Adult Education: Concepts and Principles. In TUIJNMAN, A. C. (Ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996, s. 9–17. ISBN 0-08-042305-1.

O autorce

PhDr. MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ, Ph.D., je absolventkou studijního oboru sociologie a andragogika Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době pracuje v Asociaci institucí vzdělávání dospělých ČR. Jako vysokoškolský pedagog externě spolupracuje s Univerzitou Palackého v Olomouci a Českou zemědělskou univerzitou v Praze, v dalších institucích a organizacích pak jako lektor a konzultant především pro oblast evaluace ve vzdělávání dospělých a jako redaktorka odborného časopisu *Andragogika*. V oboru vzdělávání dospělých se zaměřuje především na problematiku technologie a teorie vzdělávání dospělých, projektování vzdělávacích aktivit, evaluace a nových technologií ve vzdělávání.

Kontakt: mirka.dvorak@gmail.com

About the author

MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ holds a degree in sociology and andragogy from Palacký University in Olomouc. She works in the Association of Institutions of Adult Education of the Czech Republic. As a teacher she works for Palacký University in Olomouc and the Czech University of Life Sciences in Prague. As a lecturer and consultant she is active in a variety of institutions and organizations, especially in the field of evaluation in adult education. She is editor of *Andragogika*, a specialist journal. Her focus in adult education is on questions of the technology and theory of adult education, planning of educational projects, evaluation and new technologies in education.

Contact address: mirka.dvorak@gmail.com