

Nehyba, Jan

Tři inspirace od Petera Jarvise

Studia paedagogica. 2012, vol. 17, iss. 1, pp. [37]-58

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/118283>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

TŘI INSPIRACE OD PETERA JARVISE

THREE INSPIRATIONS FROM PETER JARVIS

JAN NEHYBA

Abstrakt

Článek se soustřeďuje na analýzu Jarvisovy teorie učení. Představuje tři klíčové principy této teorie, kterými jsou koncept nesouladu, pojetí zkušenosti a model procesu učení. Tyto principy tvoří základní interpretační rámec pro Jarvisovu teorii. Taktéž text poukazuje na spojitost Jarvisovy teorie s jinými autory, předně těmi, kteří pojednávají o zkušenostním či reflektivním učení, například Dewey, Kolb, Boud, Meziřov a další. Diskutovány jsou jednotlivé složky Jarvisovy teorie, rozdělující proces učení na neučení, náhodné sebeučení, nereflektivní a reflektivní učení.

Klíčová slova

Jarvis, nesoulad, zkušenost, cykly učení, zkušenostní učení, existencialismus, model procesu učení

Abstract

The article focuses on the analysis of Jarvis's theory of learning. It presents three key principles of this theory, namely the concept of disjuncture, the concept of experience and the model of the learning process. These principles make up the basic interpretative framework for Jarvis's theory. The article also comments on the relation of this theory to other authors, especially those who discuss experiential and reflective learning, such as Dewey, Kolb, Boud, Mezirow, and more. Jarvis's view of the learning process is presented, with discussion over its components, which divide the process into non-learning, random self-learning, non-reflective and reflective learning.

Keywords

Jarvis, disjuncture, experience, learning cycles, experiential learning, existentialism, learning process model

Úvod

V současném andragogickém diskurzu lze nalézt mnoho autorů, kteří hrají zásadní roli v jeho rozvoji. Náhodně můžeme vybrat například tyto představitele: Jarvis, Illeris, Mezirow, Brookfield, Knowles, Kolb. V tuzemském prostředí však většina jejich stěžejních myšlenek není příliš rozšířená. Pravděpodobně je nejvíce známo dílo Kolba (1984), jenž je velmi často spojován s fenoménem čtyřfázového cyklu učení, který se pro mnoho lektorů stal skoro „mantrou“ jejich profese. Jedním z důvodů, proč se článek chce zabývat úvodem do problematiky teorie učení Jarvise, je právě tato Kolbova teorie. Jarvis reaguje na jeho koncept a snaží se jej kriticky přehodnotit a získat tak ucelenější pohled na to, co je učení ze zkušenosti. Kromě toho sám Jarvis patří v současnosti mezi několik nejvýraznějších postav andragogického myšlení. Tento text se tak zaměřuje na podrobnější představení několika důležitých principů Jarvisovy teorie, které autor textu považuje za klíčové při interpretaci jeho teorie učení. Ta ovšem tvoří pouze segment z jeho celé andragogické teorie. Předně se jedná o porozumění principu „nesouladu“, dále pak Jarvisovo pojetí zkušenosti a následně jeho model procesu učení. Ve výsledku si tak článek klade za cíl seznámit čtenáře s jedním z důležitých pohledů na teorii učení v současné teoretické andragogice a v některých bodech jej inovativně doplnit.

Jarvis svoji teorii učení začíná systematicky budovat od začátku 80. let. Od té doby do současnosti ji prezentoval v mnoha publikacích, které se dočkaly několika vydání. Tento text vychází předně z následujících jeho zdrojů: Jarvis (1987), Jarvis (1992), Jarvis (2004, 2010), Jarvis (2006) a Jarvis (2011). I přes tak rozsáhlé materiály lze poukázat na publikaci, kterou lze označit jako „základní kámen“ jeho teorie, ke kterému se neustále (i kriticky) vrací. Jedná se o jeho práci s názvem *Adult Learning in the Social Context* z roku 1987.

V základu jeho teorie učení již od samého počátku stojí zkušenost. „Všechno učení začíná zkušeností“ (Jarvis, 1987, s. 16). Touto myšlenkou tak navazuje předně na Deweyho, Kolba a mnohé další. Teorie Kolba (1984) se pak pro něj stává určitým bodem obratu k jeho vlastní teorii učení.

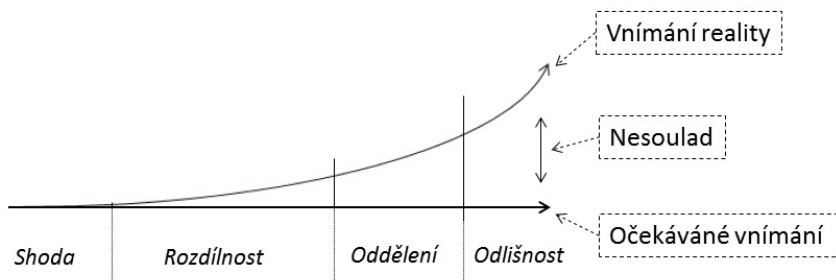
Jarvis na začátku svých úvah definuje proces učení ve své rané práci jako „transformaci zkušenosti do znalostí, dovedností a postojů a uznání, a že se tak děje prostřednictvím různých procesů“ (Jarvis, 1987, s. 8). Tak se na první pohled blíží pojetí transformačního učení Mezirowa (1990).

Během 90. let dochází v Jarvisově myšlení k určitému obratu (Jarvis, 1992), který je inspirovaný existencialismem. Ve vztahu k učení se tak obrací od „experimentalismu k existencialismu“. Nejde však o zřeknutí se dosavadních myšlenek, jedná se o jejich ukotvení v rámci existenciální tradice: „učení je zkušenostní, ale uvnitř existenciálního rámce“ (Jarvis, 2004, s. 105).

Existenciální cesta k učení – koncept nesouladu

Díky existenciálnímu obratu se pro Jarvise učení stává daleko důležitějším procesem, než jak jej do té doby vnímal. Od tohoto obratu je pro něj proces učení spojený přímo s lidským bytím, doslova tvrdí, že učení je „základním elementem bytí“ (Jarvis, 2006, s. 4). Na základě myšlenek Bergsona, Bubera, Schutze a Luckmanna se obrací k pojetí „osoby ve světě“. Ve shodě s existencialismem poukazuje na fakt, že osoba existuje „v plynutí času“ uvnitř žitého světa (*Lebenswelt*). Jarvis se soustřeďuje na to, jak se osoba vztahuje k okolním věcem, lidem a světu. Zde se ze začátku nechává inspirovat Buberem (2005) a jeho rozdělením na „Já“ ve vztahu k „Ty“ (k osobě) nebo „Já“ ve vztahu k „Ono“ (k určitému fenoménu ve světě). Nezůstává však jen u tohoto rozdělení, ale vytváří relativně komplexní popis vztahů, které člověk v „žitém světě“ realizuje. Zahrnuje tak všechny tři základní oblasti existencialistického zkoumání: sebe, druhého a svět, ke kterým se „Já“ vztahuje. Pokud podle Jarvise dojde k přerušení vztahu mezi „Já“ a některými z výše uvedených kategorií, pak nastává něco, co Jarvis označuje pojmem „nesoulad“ (*disjuncture*).

Nesoulad Jarvis (2010, s. 83) definuje jako „složitý fenomén, který je nejlépe popsateľný jako rozdíl (mezera) mezi tím, co očekáváme, že budeme vnímat, díky předchozí získané zkušenosti, a tím, s čím jsme aktuálně [ve vnímání] konfrontováni“. Nesoulad nastává, pokud lidé nemohou na situaci (osobu, já, věc...) zareagovat takovým způsobem, který doposud používali, který měli uložený ve své zkušenosti, a vztah se tak přeruší. Jednoduše řečeno nesoulad je, když nedochází ke shodě „minulé lidské zkušenosti a současné situace“ (Jarvis, 2004, s. 92). Jarvis (1992) explicitně říká, že paradoxně tam, kde existuje harmonie, neexistuje situace, která vede k učení. Uvádí k tomu, že děti přicházejí se situací nesouladu velmi brzy do kontaktu (Jarvis, 2009), podle něj se tak děje v určitém vývojovém období, kdy mají neustálou potřebu ptát se na věci, které je obklopují, například otázkami typu: „Co je toto? A co je tamto?“ Podle Jarvise rodiče odpovídají na tyto otázky, aby děti lépe porozuměly žitému světu kolem sebe, cítily se v něm jako doma a nesoulad se zmenšil. Podobně se takto na žitý svět dívá i Giddens (1998), který v této souvislosti hovoří o ontologickém bezpečí. Graficky lze koncept nesouladu znázornit následujícím způsobem:

Obrázek č. 1: **Koncept nesouladu**

Zdroj: Jarvis, 2010, s. 84

Vodorovná šipka v obrázku znázorňuje očekávané vnímání, tedy takové vnímání, které je založeno na předešlých získaných zkušenostech – ty tvoří podle Jarvise tzv. totální zkušenost (jde o souhrn všech zkušeností, které do určité doby člověk ve svém životě získal). Horní šipka v obrázku pak znázorňuje aktuální vnímání reality. Na začátku toto vnímání reality odpovídá nasbíraným zkušenostem, to Jarvis nazývá „shoda“ (aktuálně vnímané reality a minulé zkušenosti). „Rozdílnost“ je nepatrná odchylka mezi těmito dvěma stavy, v ní však můžeme přizpůsobit své chování situaci beze změny našeho porozumění světu; většinou to děláme, aniž bychom si toho byli vědomi. „Oddělení“ nastává, když je mezera mezi těmito dvěma stavy větší a my se začínáme ptát: Co se děje? Toto stadium je dle Jarvise počátek vědomého učení. V tomto bodě začíná nesoulad, a to v oblasti kognitivní, emoční i praktické. „Odlišnost“ je, když je mezera tak velká, že tuto distinkci musíme vyřešit větším úsilím, například studiem. Jarvis (2010) uvádí, že někdy se může stát, že mezera bude tak velká, že ji nedokážeme učením překonat. Jednou z možností, jak takovou nastalou situaci ještě řešit, je, jak by pravděpodobně uvedl Mezirow (1990), změna „významových schémat a perspektiv“, tedy že musíme redefinovat, jak dochází k samotnému procesu vnímání reality.¹

¹ V obrázku je proces nesouladu naznačen jako spojitý děj, nic však nenasvědčuje tomu, že by to tak mělo být. Je zcela možné, že se jedná spíše o diskrétní procesy, které se dějí přerušovaně. A to podle toho, do jaké míry věnujeme pozornost rostoucímu nesouladu.

Několik pohledů na koncept nesouladu

Podrobněji Jarvis koncept nesouladu nerozpracovává. Proto se na něj nyní podrobněji podíváme. Poslouží nám k tomu vhledy několika dalších autorů, kteří popisují různé aspekty tohoto fenoménu. Těmito aspekty se budou zabývat následující řádky a ve výsledku tak bude možné koncept nesouladu lépe uchopit. Zaprvé se podíváme na koncept „nerovnováhy“ ve zkušenostním učení v přírodě. Za druhé pak v krátkosti na Vygotského termín „zóny nejbližšího vývoje“ a Piagetovu teorii „kognitivní nerovnováhy“. V neposlední řadě pak na paralelu s Mezirowovým pojetím „kritické reflexe“. Nakonec myšlenku nesouladu uvedeme do vztahu s teorií nelineárních systémů a následně ji budeme reinterpretovat.

Luckner a Nadler (1997) uvažují o „nerovnováze“ při osobnostním rozvoji v kontextu komfortní zóny. Mluví o tom, že člověk se pohybuje v určité zóně komfortu, kde využívá svých „zvykových vzorců“ (Jarvis by řekl svých předchozích zkušeností), pokud se však dostane do hraniční oblasti, kterou nemá jedinec zpracovanou těmito vzorci, přesouvá se do oblasti, kde vnímá nejistotu a nestabilitu (nesoulad). Úkolem je pak tuto zónu komfortu rozšířit. Autoři pojednávají o této koncepci ve vztahu ke zkušenostnímu učení v přírodě, kde se pracuje právě se záměrným navozováním subjektivního nebezpečí, tak aby se účastníci úspěšně dostali za komfortní zónu.

Na druhé straně můžeme upozornit na Vygotského (Vygotskij, 2004) s jeho zónou nejbližšího vývoje, která je velmi často graficky znázorňována podobně jako koncept komfortní zóny, přesto je tato teorie více vázána na vztah učení a vývoje jedince než v Jarvisově pojetí, které nesoulad vidí obecně jako důležitou součást procesu učení. V souvislosti s Vygotským však nelze nezpomenout na Piageta a jeho teorii kognitivní rovnováhy (Piaget, Inheleiderová, 2001). „Podle Piageta se vývoj odehrává ve stádiích, která se dosahují přes ekvibraci, při níž děti hledají rovnováhu mezi tím, s čím se setkávají ve svém prostředí, a tím, co jsou schopny zpracovat jejich kognitivní procesy a struktury“ (Hanušová, Oudová, Votava, 2009, s. 6). Ekvilibrace zahrnuje tři základní návazné procesy. Prvním je rovnováha, kdy jsou při konfrontaci jedince a prostředí využita existující schémata (mentální rámce a způsoby myšlení). Dalším stadiem je asimilace, kdy informace již nezapadají do existujících schémat a vznikne kognitivní nerovnováha a jedinec se pokusí znovu vytvořit rovnováhu zpracováním nové informace do již existujících schémat. Posledním stadiem je proces akomodace, kdy nerovnováha je tak velká, že nelze danou informaci asimilovat a musí dojít k pozměnění existujících schémat tak, aby tato schémata vyhovovala novým informacím z prostředí. Je však nutné upozornit, že v Piagetově teorii jde předně o kognitivní proces, zatímco Jarvis uvažuje o existenciálním zkušenostním nesouladu. Takovéto pojetí je podle Jarvise daleko komplexnější, obsahuje

totiž nejen kognitivní, ale i afektivní a konativní složku, a o nesouladu je možné uvažovat ve všech třech oblastech (Jarvis, 2010).

V neposlední řadě můžeme obdobnou myšlenku najít i u Jarvisova téměř současníka Mezirowa (1990). Ten hovoří o takzvaném matoucím či dezorientujícím dilematu. Toto dilema je „kritický incident nebo událost, která může působit jako spouštěč, za určitých podmínek (tzn. možnosti reflexe a dialogu, otevřenosti ke změně atd.), tato událost se pak stane procesem transformačního učení, který znamená, že dříve užívané předpoklady, hodnoty, názory a životní styl či návyky jsou během tohoto procesu posouzeny a v některých případech se mohou změnit“ (Keily, 2005, s. 7). K tomu, aby se tak stalo, je zapotřebí nejen reflexe, ale přímo kritické reflexe, která jde až k předpokladům vnímání dané situace, k tzv. významovým perspektivám a schémátům (Mezirow, 1990). Mezirow tak klade daleko větší důraz na změnu vnímání toho, jak danou zkušenost interpretujeme, než Jarvis; pro něj je koncept nesouladu způsobem, jak se naučit novou zkušenost a uložit ji do své životní zkušenosti, nejde mu explicitně o proměnu pohledu na danou zkušenost.

Nakonec se na koncept nesouladu podíváme optikou kybernetické tradice (Watzlawick, Fisch, Weakland, 1974) a teorie nelineárních systémů (Prigogine, 2001), která se ve vztahu k tomuto tématu jeví jako velmi inspirativní. Z těchto teoretických pohledů je patrné, že pokud je nějaký systém v nerovnováze (když jedinec zažívá nesoulad), důležitou roli hraje negativní zpětná vazba, která se snaží systém vrátit do rovnováhy. Například: dítě se naučí přecházet přes přechod, který používá každý den. Pokud dítě přijde k úplně jinému přechodu, který doposud nevidělo (například stejné bílé čáry na zemi, stejně široké, ale vše umístěno jinak a jinde), dochází k tomu, že tyto nové neznámé proměnné působí na dítě jako určité fluktuace (kolísání), které vedou dítě k nerovnováze (zvládnou tuto situaci, nebo ne?), ale pokud je daleko víc proměnných „známých“, dítě si nakonec s „novým přechodem“ poradí. Použije pro situaci negativní zpětnou vazbu, aby se nerovnováha systému vrátila k homeostázi. Řečeno s Piagetem, využije k tomu stejné schéma řešení, které má již asimilované, i když se nacházelo v jiné situaci. Jedinec je nastaven využívat předně nejdříve negativní zpětnou vazbu a asimilovaná schémata (jak už ukazuje Piaget), a to i za cenu toho, že to pro něj není mnohdy výhodné. Raději využije více asimilačních schémat, byť je to pro něj energeticky náročnější, než aby využil akomodaci. Takovýto problematický jev můžeme doložit například na myšlenkách Beckových (2005) iracionálních „jádrových schémat/přesvědčení“ klientů.

V momentě, kdy jsou fluktuace tak velké, že se nedají zvládnout negativní zpětnou vazbou (dítě je obklopeno daleko více neznámými faktory), dojde k pozitivní zpětné vazbě, což znamená, že „systém se začne stále vzdalovat od stavu rovnováhy, až v určitém okamžiku dosáhne meze stability... Tím jsme dosáhli bodu, který je zpravidla nazýván bifurkačním (větvicím)

bodem“ (Prigogine, 2001, s. 154). Z pohledu teorie nelineárních systémů může v tomto bodě dojít buď k chaosu, nebo k samoorganizaci. Pokud dojde k samoorganizaci, proběhne akomodační proces a bude to znamenat nalezení projev daleko „jednodušší a energeticky méně náročné vysvětlení“, než představuje stadium nerovnováhy. Celý systém se dostane na novou stabilnější úroveň. Příkladem může být učení se cizího jazyka: Pokud během komunikační situace v cizím jazyce narazíme na něco, co nedokážeme nazvat, musíme to opsat, použít daleko více slov, což je energeticky náročnější (jsme ve stadiu nerovnováhy, které řešíme negativní zpětnou vazbou, jež v tomto případě znamená hledání opisu). Pokud se nakonec dozvíme, jak se daná věc nazývá, usnadňuje nám to komunikační proces a ve výsledku nemusíme vynakládat tolik energie k opisu (díky tomu se učící systém dostal na novou úroveň, která je stabilnější a v dalších situacích může danou znalost využít). V osobnostním rozvoji jedince můžeme dát příklad z oblasti rozdílu mezi reálným „Já“ a prezentovaným „Já“. Pokud je odlišné reálné „Já“ od prezentovaného „Já“, musí daný jedinec vyvinout větší úsilí kontroly svého chování, aby se choval tak, jak by chtěl jednat (musí využít zpětnovazební sílu, aby potlačil reálné „Já“ k docílení požadovaného chování). Nebo můžeme uvést příklad z oblasti matematiky, kdy jedinec může některé úlohy řešit velmi dlouho a nedokáže je pořádkem vyřešit, bude se nacházet ve stavu nerovnováhy, pokud se však například naučí integrální počet, dokáže tyto úlohy lehce vyřešit, díky této znalosti se dostane do nové stabilní úrovně.

Nesoulad je tak z pohledu dynamiky nelineárních systémů nerovnovážený stav učícího se systému, jenž podléhá fluktuacím, které již není možné řešit negativní zpětnou vazbou, ale pozitivní zpětnou vazbou, což zapříčiňuje možnost obohacení systému o nové zkušenosti a nalezení nové stability tohoto systému.

Proces učení tudíž znamená hledání stabilní energetické polohy v životě jedince při snaze systém obohatit o co nejvíce zkušeností. To odpovídá například Maturanově a Varelově (1998) myšlence o biologických předpokladech poznávání, že „život je poznání“: „Poznání jako takové je vlastní každé živé bytosti a spočívá ve zpracování impulzu zvnějšku a reakci na něj – tedy v interakci organismu s prostředím, při které živý systém zachovává své uspořádání (život)“ (Drobková, 2010, s. 57). Popřípadě své uspořádání promění, tedy naučí se novým věcem, zjistí, že některá systémová uspořádání jsou pro něj výhodnější, aby mohl přežít (nalézání stabilnější energetické polohy). Zde se opět nacházíme u střetávání se organismu a prostředí jako ústřední kategorie učení, což je základní myšlenka všech předešlých představených teorií nesouladu či nerovnováhy, včetně Deweyho pojetí zkušenosti jako kontaktu jedince s okolím, kterou jsme zde nediskutovali (podrobněji Hroch et al., 2010).

Mohlo by se zdát, že text kapitoly směřuje jiným směrem než k Jarvisově teorii učení, výše uvedené řádky jsou však dokladem toho, jak je teorie

nerovnováhy významná v celé šíři humanitních věd, a proto je velmi důležité, že stojí v pomyslném základu Jarvisovy teorie učení. Kromě toho sám Jarvis tento koncept nijak nerozpracovává a neukotvuje do širšího kontextu, a tak bylo nezbytné toto ukotvení provést, aby se ukázal význam tohoto pojetí a bylo možné je srovnat s ostatními koncepty.

Nesoulad nás vede k potřebě nové zkušenosti, která nám pomůže se s tímto fenoménem vypořádat a uvést vše do rovnováhy na nové kvalitativně vyšší úrovni. Díky popisu nesouladu se Jarvis dostává přímo k problematice zkušenosti, která je pro něj jednou z dalších důležitějších kategorií ve vztahu k učení. Jarvisovo pojetí zkušenosti jako základní kategorie učení je proto předmětem zkoumání následující kapitoly.

Jarvis a koncept zkušenosti

Ve svém pojetí zkušenosti se Jarvis odvolává na několik myslitelů, kteří s tímto fenoménem pracují. Vedle Deweyho, Kolba, Oakeshotta neopomene zmínit i Husserla, což by se mohlo jevit jako obohacující pohled, protože většina představitelů zkušenostního učení je orientována pouze na pragmatismus, Jarvis však fenomenologický koncept zkušenosti podrobně nerozebírá. V přehledu inspiračních zdrojů, z kterých vychází, pak zdůrazňuje definici zkušenosti Bouda a Millera (1996, cit. podle Jarvis, 2004, s. 104), že jde o „souhrn způsobů, jimiž lidé vnímají svět a vytvářejí význam toho, co vnímají“.

Sama Jarvisova teorie zkušenosti je předně spojena s problematikou uvědomování si vnějšího světa/sebe a uvědomování si času. Největší prostor pro vnímání zkušenosti ve prospěch učení máme tehdy, když se soustředíme buď na naši činnost ve světě, nebo na naše myšlenky, a přitom si nejsme příliš vědomi času. Uvědomování pro něj není jen segmentem našeho „žitého světa“, ale také epizodou v čase. Díky tomu Jarvis formuluje myšlenku epizodické zkušenosti. Podle něj epizodické zkušenosti nejsou fixovány na přesný bod v čase, ale určitou dobu trvají (mají interval), ačkoliv mnoho z nich může být velmi krátkých.

Jarvisovo pojetí epizodické zkušenosti však zůstává nevyjasněné a spíše zahalené do roušky existencialistických pojmů, které jsou velmi nejasné a pro vzdělávací realitu ne příliš srozumitelné. V této souvislosti pro jasnější uchopení toho, co je epizodická zkušenost, můžeme poukázat na etnografické výzkumy Gerstnera a Goldberga (1994) či Nagyho (2011), kteří tvrdí, že naše zkušenost je dělena do určitých časových celků, krátkých rytmů, a že to, jak strukturujeme naše prožívání, je nám dáno. Obě výzkumné zprávy uvádějí, že prožitky jsou strukturovány do třísekundových celků. Naproti tomu psychobiolog Trevarthen (2011) tvrdí, že existují i jiné rytmy, které selektují

lidské prožívání do různě dlouhých časových cyklů. Přesto však je neoddiskutovatelné, že lidské prožívání je segmentováno na určité časově ohraničené okamžiky, které můžeme nazývat epizodickou zkušeností v Jarvisově smyslu.

Pro hlubší pochopení toho, co „epizodickou zkušenost“ představuje, se můžeme obrátit na soudobou kognitivní vědu. V ní například přímo pojem „epizodické zkušenosti“ používá Havel (2009)² a definuje jej jako zkušenost „první osoby“ (ve smyslu subjektivního prožívání osoby) s „epizodickou situací“, za kterou označuje „základní elementární smysluplné segmenty lidské zkušenosti, pro něž je typické, že je lze z principu vyprávět (je o čem mluvit), a to v první osobě (je to situace *někoho*, kdo se v ní ocitá, prožívá ji), lze si je zpravidla pamatovat a vybavovat si je jako vzpomínky a v jejich osobitosti je lze navzájem rozlišovat a odděleně vyjímat z nediferencovaného pozadí“ (Havel, 2006, s. 1). Havel nachází u epizodické situace kromě času a prostoru jako Jarvis ještě další modalitty prožívání epizodické situace. Jsou jimi: smysl pro strukturu scény, smysl pro zápletku, smysl pro působení pocitu aktéra a pocitu vlastní tělesnosti, vědomí sebe.³ Na rozdíl od Jarvis, který většinou neuvádí žádný příklad epizodické situace, Havel jich popisuje několik, například: „Stojím nad pobřežními útesy severní Kalifornie a dlouho, nejméně hodinu napjatě sleduji, jak se rozběsněné vlny Pacifiku s úpornou vytrvalostí opakovaně vrhají na masivy skalního kotle pode mnou a jak se po každém výpadu, zpěněny nezdarem, zas znovu rozhoupávají k novému, pokaždé jinak mířenému útoku“ (Havel, 2007, s. 3). Následně tuto epizodickou situaci rozebírá ve vztahu ke všem popisovaným modalitám, o kterých hovoří. Ve vztahu k procesu učení by bylo velmi podnětné určit, které z těchto dimenzí jsou pro něj významné. To jde však nad rámec tohoto textu.

Jarvis sám shrnuje pojetí epizodické zkušenosti následujícím způsobem: „Zakoušení/prožívání pak může být konceptualizováno na jedné úrovni jako subjektivní uvědomění si současné situace – v tomto smyslu můžeme mluvit o zkušenosti nebo o tom, co já nazývám epizodou, epizodickou zkušeností. Je to právě tato epizodická zkušenost, která je srdcem velkého množství přemýšlení o zkušenostním učení“ (Jarvis, 2004, s. 96). Na základě podnětů kognitivní vědy pak můžeme doplnit jeho pojetí epizodické zkušenosti

² Jarvis ani Havel se na sebe neodvolávají a s největší pravděpodobností docházejí ke stejnému pojmu nezávisle na sobě.

³ Na druhou stranu je nutné říci, že sám Jarvis uvádí, že zkušenost k nám přichází skrze smysly a učíme se tak sluchem, viděním, dotykem, čichem a chutí, přesto o těchto smyslech neuvažuje explicitně jako o modalitách vnímání zkušenosti. Epizodickou zkušenost spojuje předně jen s časovou a prostorovou osou (Jarvis, 2010).

a definovat ji jako určitý *segment prožívání, který nastává nejčastěji tehdy, když je naše vědomí orientováno na uvědomění si vnějšího nebo vnitřního světa,*⁴ *přítom lze na tuto zkušenost nahlédnout skrze různé modalitty prožívání, předně jako na časově a prostoro- vě ohraničenou událost.*

Pro Jarvis je epizodická situace to, jak člověk prožívá svou realitu, zatímco samotná zkušenost je to, co může získat a uchovat si v paměti.

Jarvisův proces učení

Porozumění konceptům nesouladu a zkušenosti je základním předporozuměním k vysvětlení nejdůležitějšího segmentu Jarvisovy teorie, kterým je model procesu učení. Otázka učení je tedy otázkou toho, jak je možné se k dané zkušenosti dostat. To znamená, jakým způsobem jedinec řeší nesoulad vnímání reality a vlastní zkušenosti. Tato cesta k nové zkušenosti je velmi často ve zkušenostním učení představovaná v určitých cyklech.

Zdá se, že ve zkušenostním učení existuje „zahlcenost“ cykly učení. Můžeme spekulovat o tom, zda tuto skutečnost odstartoval Kolbův cyklus nebo ne, ale snad každý autor zkušenostního učení vypracovává určité modely cyklu učení (stručný přehled v Nehyba, Kolář, Hak, 2011). Jarvis je však specifickou výjimkou, protože ani nerozpracovává Kolbův cyklus učení, jako většina autorů, tento koncept je pro něj jen východiskem k vlastní teorii. Pro připomenutí – Kolbův cyklus učení se často zjednodušuje na tyto segmenty: konkrétní zkušenost (zážitek), reflektivní pozorování, abstraktní konceptualizace a nakonec aktivní experimentování. Tento cyklus Kolb přisuzuje Lewinovi, více Kolb (1984, s. 43).⁵

Jarvis předně vytýká Kolbově teorii následující čtyři neduhy: opomíjení akcentovat tělesné vnímání zkušenosti, dále to, že Kolb neklade vliv na vztah učení a sociální situace a následně na sociální konstrukci zkušenosti. Nakonec také to, že Kolb vždy předpokládá zevšeobecnitelnost naší zkušenosti, podrobněji Jarvis (2006). Na to reaguje svým modelem učení, které poskytuje daleko více možností, cyklů, jak může zkušenost člověka ovlivnit.

Jarvis tento model zjednodušeně rozděluje na čtyři procesy (cykly):

⁴ To souvisí s problematikou vnější a vnitřní zkušenosti (Moon, 2004). Tedy zkušenosti, která přichází buď z vnějšího světa mimo prožívající osobu, nebo jde o zkušenost, která pochází z vnitřního světa prožívající osoby.

⁵ Ve své práci však nezdůrazňuje, že jde o představu, jak by Lewin tento cyklus učení pravděpodobně navrhl, což se stalo důvodem častého omylu, že autorem tohoto cyklu je opravdu Lewin nebo sám Kolb (Miettinen, 2000).

- nedochází k učení
- probíhá náhodné učení
- dochází k nerefektivnímu učení
- dochází k reflektivnímu učení

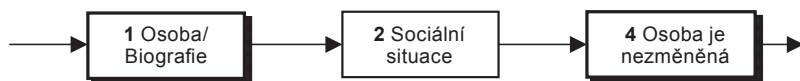
Toto rozdělení se zakládá na tom, jak jedinec reaguje na nesoulad, respektive na tom, v jaké fázi procesu nesouladu se nachází (viz obrázek č. 1), zda je ve stadiu shody s realitou, rozdílnosti, oddělení nebo odlišnosti. Jarvis to explicitně neuvádí, ale je zřejmé, že fáze shoda až rozdílnost odpovídají procesům, kdy nedochází k učení nebo probíhá náhodné sebeučení. Fázi oddělení a odlišnosti pak odpovídá nerefektivní nebo reflektivní učení.

V rámci těchto čtyř možností pak podrobněji rozlišuje další cesty učení a neučení. Jarvis svůj model učení vypracoval na základě konzultací na workshopech vzdělávání dospělých v rozmezí let 1985 a 1986. Přibližně dvě stě účastníků od něj dostalo natištěný Kolboův cyklus učení a každý z nich měl provést jeho revizi a rekonstrukci na základě vlastní zkušenosti s učním. Takovýto postup se může zdát ne zcela metodologicky korektní, na druhou stranu lze říci, že samotný cyklus Kolbova učení je spíše teoretický koncept, který v té době nebyl nijak empiricky ověřen a pochybnosti o jeho empirické ověřitelnosti stále panují (viz např. Miettinen, 2000; Seaman, 2008).

Na začátku každého z těchto procesů učení či neučení stojí „osoba ve světě“, která se setkává s epizodickými zkušenostmi, v nichž může zažívat nesoulad. Na nesoulad pak může reagovat různě. Jarvis se snaží popsat, jaké všechny „cesty“ jsou možné.⁶ Obecně tedy můžeme říci, že při epizodické zkušenosti/sociální situaci může osoba A) prožívat nesoulad; nebo B) nemusí; C) popřípadě se rozhodne tento nesoulad neřešit. Pokud jej neprožívá nebo jej neřeší „B) a C)“, pak nedochází k žádnému učení, a to Jarvis označuje pojmem neučení (*non-learning*):

Neučení

Obrázek č. 2: **Neučení**⁷



⁶ Následující rozdělení možností reakcí na nesoulad vychází z Jarvisovy knihy z roku 2006 a 2010.

⁷ Čísla v boxech označují Jarvisovo indexování procesu a vycházejí z jeho komplexního modelu učení, který je zobrazen obrázkem č. 11. Čísla jsou zde uvedena, aby čtenář mohl konkrétní proces lépe identifikovat v rámci tohoto celkového modelu učení. Zvýrazněné boxy označují počáteční a konečnou fázi daného procesu.

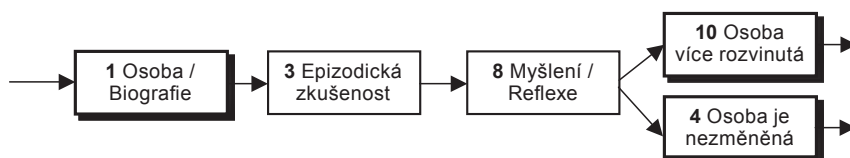
V této reakci na sociální situaci osoba jedná na základě „předpokladů“, které jí pomáhají řešit běžné situace, a to díky zásobárně minulých zkušeností. Mezirow by v této souvislosti operoval s pojmem „významové perspektivy a schémata“ – ty jsou utvořeny z různých přesvědčení, předpokladů, a díky nim tak ve výsledku přistupujeme a jednáme v realitě.

Náhodné sebeučení

Další možností, jak reagovat na epizodickou zkušenost, je náhodné učení, které se realizuje skrze „denní žití“. Do této kategorie Jarvis řadí reakci na epizodické zkušenosti/sociální situaci, kterou nazývá: 1. *bez uvážení* a 2. *odmítnutí*. Původně tyto dvě reakce Jarvis řadil do kategorie neučení.

Ad 1. Učí se jedinec se mnohdy vyskytuje v situaci, kdy nemůže uvažovat o epizodické zkušenosti/situaci, které je vystaven, například nemá dostatek času. Ad 2. Případně se rozhodne odmítnout možnost učení se. Pro Jarvise (2004) je takovým příkladem, když v televizi hovoří nějaký politik, který chce ovlivnit naše postoje, a my se jím nechceme nechat ovlivnit – pak tedy televizi vypneme a odmítneme tím možnost učení se. Přesto nás tato zkušenost nějak ovlivnila a my se můžeme změnit. Při tomto náhodném učení jsou tak ve hře obě varianty: buď je to cesta, kdy dojde k učení a změně či rozvoji osoby, nebo bude proces probíhat cestou, kdy ke změně nedojde:

Obrázek č. 3: **Náhodné sebeučení**



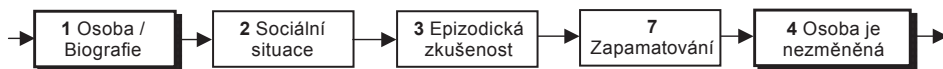
Náhodné sebeučení tedy znamená, že obě cesty jsou v důsledku možné. Podle Jarvise toto učení často doprovázejí silné emoce, které se mohou stát motivačním faktorem pro pozdější jednání.

Nereflektivní učení

Do této kategorie podle něj patří: předvědomé učení, učení se dovednostem a zapamatování. **Předvědomé učení** je spojeno s osvojováním skrytých (tacitních) znalostí (Polanyi, 1962). Toto učení Jarvis (2004) dělí na:

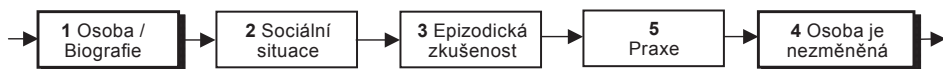
Předvědomé učení znalostí. Jedná se zde o osobu v situaci, která se setkává s určitou epizodickou zkušeností, z níž si nevědomě zapamatovává určité znalosti, ale v podstatě je na vědomé úrovni nezměněná:

Obrázek č. 4: Předvědomé učení znalostí



Předvědomé učení dovednostem. Můžeme zpětně nevědomě ovlivňovat i epizodickou zkušenost. To podle Jarvise dělají často experti, kteří se dokáží přizpůsobit v akci okolnostem, aniž by si uvědomili, že to dělají:

Obrázek č. 5: Předvědomé učení dovednostem



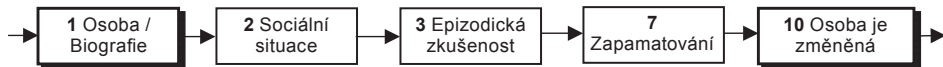
Další je **učení se dovednostem**. Jedinci se učí základní dovednosti bez myšlení, vesměs skrze „vědomou imitaci“ (Jarvis, 1987, s. 32):

Obrázek č. 6: Učení se dovednostem



Poslední učení v této kategorii je jeden z nejznámějších procesů, kterým je **zapamatování**. Jedinci si zapamatovávají informace, které získají z epizodické zkušenosti:

Obrázek č. 7: Zapamatování

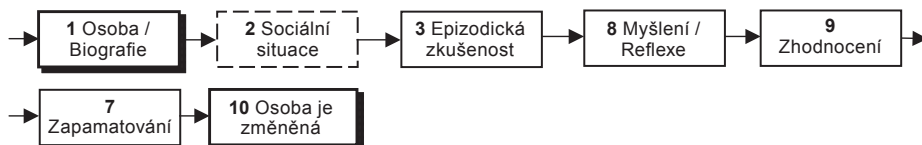


Reflektivní učení

Kontemplace – rozjímání – „Kontemplace je proces myšlení o zkušenosti a vytváření závěrů o ní, bez nutnosti odkazující na širší sociální realitu. Kontemplace může zahrnovat nejen meditaci, ale také filozofické nebo teoretické

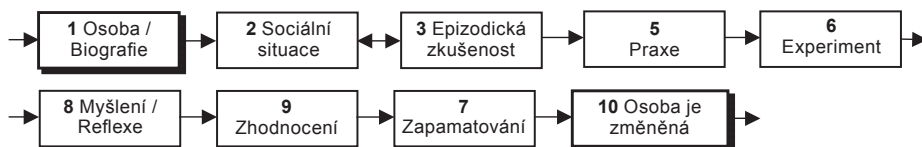
rozvažování nebo dokonce myšlení v každodenním životě“ (Jarvis, 2010, s. 64). Tento proces může probíhat jako „sociální zkušenost“ (Jarvis, 2010, s. 64); pak probíhá následovně: boxy 1→2→3→8→9→7→10 nebo může být zcela individuální 1→3→8→9→7→10:

Obrázek č. 8: Individuální nebo sociální proces kontemplace/rozjímání⁸



Reflexivně kognitivní učení je učení se novým znalostem skrze reflexe našeho jednání a zkušenosti:

Obrázek č. 9: Reflexivně kognitivní učení



Toto je jedna z možných cest, které se nejvíce přibližují ke Kolbovu cyklu učení. Důležité je říci, že Jarvis se nepokouší o reinterpetaci Kolbova cyklu, ale zkoumá, jak probíhá učení ze zkušenosti, proto každé srovnání s Kolbovým cyklem bude arteficiální. Přesto díky tomuto srovnání mohou vyvstat zajímavé poznatky. Kdybychom se tedy o to přesto pokusili, vypadalo by to následovně: *konkrétní zkušenost*⁹ představuje: (6) experiment, který dle Kolba *reflexivně pozorujeme* a následně *abstraktně konceptualizujeme*: to je u Jarvise (8) myšlení/reflexe. Jarvis má tuto fázi spojenou ještě s procesem (9) zhodnocení, v ní je daleko větší důraz kladen právě na konceptualizaci zkušenosti. Závěrečnou fází čtyřfázového modelu je *aktivní experimentování*, Jarvis však v tuto chvíli uvádí (7) zapamatování si zkušenosti. Zdá se, jako

⁸ Čárkovaný box odkazuje na to, že tento proces učení se může dít buď v rámci sociální situace, nebo individuálně. Pokud se děje individuálně, tak box č. 2 ze schématu vypadává.

⁹ Všechny části Kolbova cyklu jsou kurzívou.

by se s Kolbem rozcházel. Jak však poukazuje (Nehyba, Kolář, Hak, 2011), pokud fáze *aktivního experimentování* předchází další *konkrétní zkušenosti* (tak jak je to v Kolbově cyklu), jde často o něco, co můžeme označit spíše jako „teoretické experimentování“. Nejjednodušeji to lze vyjádřit tím, že facilitátoři zkušnostního učení v této fázi nabízejí otázku: „Jak to bude vypadat, až se znovu dostanete do této situace?“ Teoretické experimentování tak slouží jako kotvení získané zkušenosti, tedy slovy Jarvise: právě jako princip (7) zapamatování, který podle něj nastává hned po *abstraktní konceptualizaci*. Podle Kolba pak následuje další *konkrétní zkušenost*, což je ve shodě i s Jarvisovým modelem, který uvádí, že (10) osoba se stává změněnou a více rozvinutou a může opět uskutečnit další „cyklus“ skrze novou epizodickou zkušenost, která jej teprve pak dovede k (5) praxi a (6) experimentu; tyto fáze cyklu jsou pro Jarvise právě oním reálným, ne již teoretickým, *aktivním experimentováním*. To je jeden z dalších rozdílů mezi Jarvisem a Kolbem. Jarvis obohacuje Kolbov cyklus o proces zapamatování, který, jak jsme poukázali, je možné ztotožnit s „teoretickým experimentováním“, a následně uvádí, že si jedinci svou zkušenost opravdu zkoušejí přímo v (5) praxi a (6) experimentu. Kolb toto rozdělení neprovádí a pojednává jen o *aktivním experimentování*, z kterého však není jasné, zda jde o reálné či „teoretické experimentování“. **Učení se praxí** (někdy označováno jako akční učení).

Předchozí a tento proces učení je podle Jarvise spjat s konceptem reflektivní praxe D. Schöna (2003). Jarvis však při popisu této cesty nerozebírá jednotlivé typy reflexe a nekomentuje, zda je možné při této „cestě“ učení dojít až ke kritické reflexi, jak o ní například pojednává Mezirow (1990). Od předešlého procesu učení je rozdíl v tom, že došlo k výměně (8) myšlení – reflexe a (5) praxe:

Obrázek č. 10: Učení se praxí

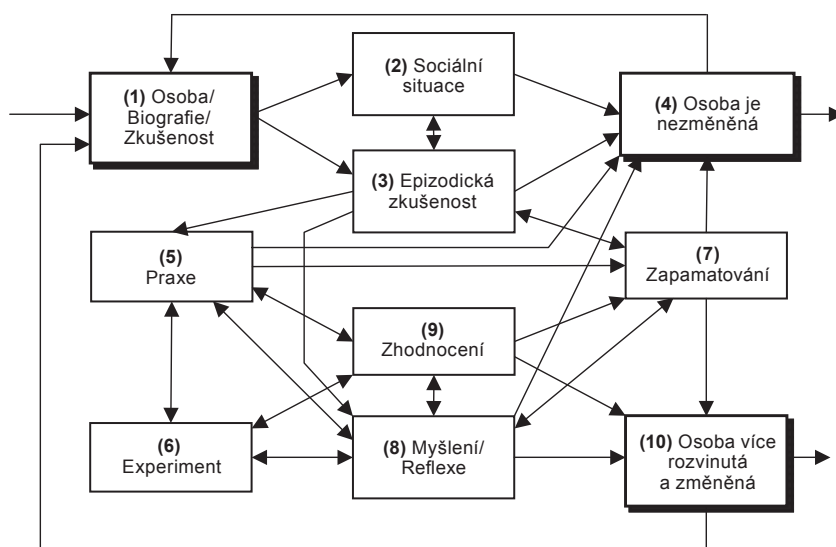


I v této cestě učení je možné najít odraz Kolbova cyklu učení: Člověk zažívá (3) epizodickou zkušenost, tedy *konkrétní zkušenost*, kterou následně *reflektivně pozorujeme* a dochází k *abstraktní konceptualizaci* – procesu (8) myšlení a reflexe. To, že Jarvis spojuje tyto dva procesy, dokládá, že v praxi jsou velmi těsně provázané (Nehyba, Kolář, Hak, 2011) a někdy je až násilné je rozdělovat. Poté následuje *aktivní experimentování*, tedy v případě Jarvise (6) experiment

a (5) praxe. Následně pro Kolba začíná nový cyklus učení, podle Jarvise však po praxi přichází znovu (9) zhodnocení, jak se zkušenost osvědčila, a následuje (7) zapamatování. Jarvis to explicitně neuvádí, ale je zřejmé, že pokud se zkušenost neosvědčí, pak se proces přeruší, nedojde k zapamatování a osoba nezíská novou zkušenost.

Nakonec po představení všech jednotlivých cest učení a neučení Jarvis zobrazuje všechny najednou ve svém modelu, který předkládá jako komplexnější řešení procesu učení ze zkušenosti:

Obrázek č. 11: Jarvisův model procesu učení



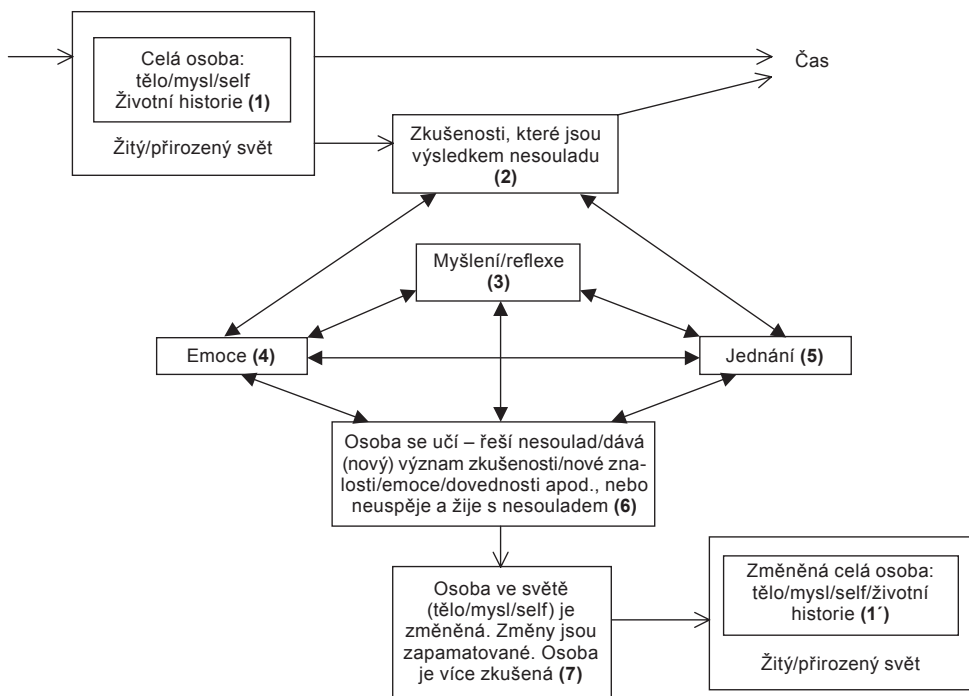
Zdroj: Jarvis, 2004, s. 106

Jakmile Jarvis formuluje různé cesty učení, nabízí na základě toho následující definici: „Lidské učení je kombinací procesů, pomocí nichž „celé osoby“¹⁰ konstruují zkušenosti ze situací a transformují je do znalostí, dovedností, postojů, přesvědčení, hodnot, emocí a smyslů a integrují výsledky do

¹⁰ Jarvis uvádí, že celou osobu chápe jako jednotu myslí, těla a já. Je otázkou, co já/self má na mysli, neboť smíchává různé kategorie dohromady. Pokud osobu kategorizuje pomocí myslí, těla, pak by měl pokračovat na stejné úrovni logického typu, tedy sociálním rozměrem člověka, popřípadě ekologickým a duchovním; to je například typická představa klinické psychologie, která vidí osobu jako bio-psycho-sociální jednotu, ke které se mnohdy přiřazuje i rozměr duchovní a ekologický (Baštecká, Goldmann, 2001).

jejich vlastního života“ – integrují do tzv. totální zkušenosti (Jarvis, 2004, s. 111). Jarvis tak v konečném důsledku rozšiřuje svoji původní definici učení a následně poukazuje, že „transformace obsahu zkušenosti“ se děje na základě třech důležitých dimenzí, kterými jsou: reflexe/myšlení, emoce, jednání. „Jedinci jsou myslící, cítící a jednající bytosti, často tak transformujeme naše zkušenosti skrze všechny tři dimenze zároveň, ačkoli někdy se může stát, že to nemusí být skrze všechny tři, například při kontemplaci“ (Jarvis, 2006, s. 23). Jarvis se přidává k několika dalším teoretikům učení, kteří kladou důraz na tyto tři dimenze při procesu učení (například Illeris, 2002; Brockbank, McGill, Beech, 2002; Boud, Keogh, Walker, 1985). Tuto svou významnou myšlenku následně zobrazuje v obrázku č. 12, kde schematicky ukazuje, jak tyto tři složky na osobu působí.

Obrázek č. 12: **Reflexe/myšlení, emoce a jednání v procesu učení**



Zdroj: Jarvis, 2010, s. 81

Z tohoto obrázku je patrné, že „celá osoba“ (1) existuje v žitém/přirozeném světě a čase. Jarvis žitý svět chápe jako prostor, který si sami konstruujeme a v němž se zabydlujeme, poskytuje nám bezpečí; na druhou stranu jsou

lidské bytosti nepředvídatelné, stejně jako okolí, v kterém žijí, takže se v něm můžeme dostat do neznámých situací, tedy do nesouladu. Nesoulad je pak pro nás potencionální zdroj zkušeností (2). Jedinec může nesoulad prožívat ve třech dimenzích (myšlení (3), citění/emoce (4) a jednání (5)), a to většinou ve vzájemné kombinaci těchto dimenzí. Skrze myšlení, citění a jednání následně dochází k transformaci zkušenosti (6), která se ukládá do paměti, osoba se stává více zkušenou (7) a může vstoupit do dalšího cyklu učení (1').

Zhodnocení Jarvisova konceptu učení

Na základě třech důležitých kategorií (nesouladu, zkušenosti a modelu procesu učení) jsme představili Jarvisův koncept učení. Tyto výše uvedené kategorie byly podrobně analyzovány a reinterpretovány s podněty dalších vědních disciplín. Reinterpretována byla definice konceptu nesouladu a pojetí epizodické zkušenosti, dále byl podrobně analyzován Jarvisův model procesu učení, například ve vztahu ke Kolbově cyklu učení. Tento model lze vnímat jako pomyslný střed jeho teorie učení.

Oproti Kolbově cyklu učení je Jarvisův model daleko komplexnější. Na základě provedené analýzy lze uvést základní rozdíl. Jarvisův model je mnohem více cirkulární než Kolbov cyklus učení. Ten poskytuje jen jednu možnou cestu ke zkušenosti, je lineárně uzavřen do cyklu, zatímco Jarvisův model nabízí více cest, jak dojít ke zkušenosti, jednotlivé cykly učení tak tvoří propojenou síť zpětnovazebních smyček. To odpovídá například současnému uvažování o sociálních systémech (Luhmann, 2006) nebo o cirkulární povaze myšlení, tak jak o ní pojednávají konstruktivisté (Ludewig, 2011). Dále je například Jarvisův model učení bohatší o další prvky, které v Kolbově cyklu nejsou, jako je důraz na proces (7) zapamatování¹¹ a koncept „teoretického experimentování“.

Jeden z nejvýraznějších rozdílů lze spatřovat v tom, že aby podle Kolba došlo k učení, musí po *konkrétní zkušenosti* proběhnout *reflektivní oblédnutí*. Můžeme uvést následující příklad: Jsme vystaveni kontrole na letišti, ale nikdy předtím jsme ji neabsolvovali a neměli jsme čas se o tomto procesu něco dozvědět. Před sebou vidíme, jak ostatní odkládají svá příruční zavazadla, vše kovové a další věci z kapes na kontrolní pás a procházejí rámem detektoru. Na základě vědomé imitace (viz Jarvisův proces učení – Nereflektivní učení) vykonáme totéž, co vidíme u ostatních. Podle Kolba by v takové situaci muselo dojít k reflektivnímu pozorování a konceptualizaci, abychom si

¹¹ Když Jarvis klade důraz na to, aby došlo k proměně jedince, je důležité, aby se zkušenost uložila do paměti.

vytvořili takovou zkušenost. Obě cesty jsou pravděpodobně možné, byť první bude častější, neboť v životě člověka nemáme neustále čas všechny podněty kolem sebe reflektivně zvažovat a učíme se mnohdy vědomou imitací. Kolb však svým cyklem učení uzavírá první cestě možnost, protože věří, že k efektivnímu učení je zapotřebí projít všechny fáze učení (Kolb, 1984).

Nakonec se lze kriticky ohlédnout i za samotným Jarvisovým modelem. Otázka zní: Proč by nemohly existovat i jiné cesty učení, než které jsou znamenány v modelu? Například proč by po (3) epizodické zkušenosti nemohlo dojít k (6) experimentování ve smyslu pokusu a omylu, vždyť učení se pokusem a omylem je jedním ze základních principů behavioristické teorie učení, na kterou se mimo jiné Jarvis také odvolává. Rozmanitost přístupu k učení může být daleko pestrější, než jak Jarvis nabízí.

Vedle počtu cest, které vedou v jeho modelu k učení, se také nabízí otázka, zda jsou tyto cesty oddělené. Je to opravdu tak, že člověk realizuje v danou chvíli právě jednu z možných cest? Pochybnost se nabízí v případě předvědomého učení, které je spojeno s nevědomými procesy. Můžeme někdy své předvědomí/nevědomí vyřadit z poznávacích procesů? Copak naše vědomí není omezené? Jak již v roce 1890 poukázal James (1950), nedokážeme si přece uvědomovat všechny podněty, které na nás působí, nelze tedy přesně říci, že teď dochází k předvědomému učení a teď ne. Jednotlivé naznačené cesty učení tak mohou být simultánní a navzájem propojené.

Na jedné straně je Jarvisův model důležitým přepracováním toho, jak se lidé učí ze zkušenosti, ale přesto zůstává vše uzavřeno do různých cyklů učení. V nedávné době se objevily kritické připomínky, že „existující cyklické modely by mohly být spíše více ceněny pro svůj historický přínos než jako účinné teorie učení ve zkušenostním vzdělání“ (Seaman, 2008, s. 3). Historickým přínosem je myšleno, že cyklus učení díky své jednoduchosti, přitažlivosti a spojení s konstruktivismem vedl k rozsáhlé implementaci do pedagogické reality. Díky tomu došlo ke „zpopularizování“ zkušenostního učení. Nedávné výzkumy (např. Fenwick, 2001) však ukazují, že vnímat zkušenostní učení jako posloupnost různých kroků je chybné. Jedním z argumentů je právě to, že lze velmi snadno najít i alternativní spojení mezi zkušeností a učním (ostatně jak ukazuje i Jarvis, který nenachází jeden cyklus učení, ale několik). Každý navržený cyklus učení je však redukcí, která snižuje možnost aplikace zkušenostního učení (včetně Jarvisova modelu).

Z tohoto pohledu by pak zkušenostní/reflektivní učení bylo možné definovat jen jako proces, kdy jedinec či skupina reflektuje své předchozí nebo současné zkušenosti, zážitky, a vytváří z nich další zkušenosti, které mají podobu nediferencovaných zkušeností nebo diferencovaných zkušeností, jako jsou vědomosti, dovednosti nebo postoje, a tento proces se může dít jak na vědomé, tak i na nevědomé úrovni (a mnohdy ve vzájemné synergii). Díky tomu se tak rozšiřuje či reviduje síť zkušeností, kterou člověk disponuje. K této síti se člověk často vztahuje pomocí pojmů, které tvoří síť pojmů a metafor

v paměti (Schank in Brockman, 2003), (tuto síť lze modelovat jako sémantickou či konekcionalistickou síť). Přitom tato síť pojmů a metafor má přímý vztah s neuronovou sítí v mozku (Feldman, 2006).

Ve výsledku tak můžeme mluvit o zkušenostním učení ve třech úrovních: Za prvé: na úrovni zkušeností, které jsou navzájem propojené do zkušenostní sítě. Za druhé: na úrovni sítě pojmů, která je sémantickým uchopením této zkušenosti (Mezirow 1990), často používaným ve „vnější řeči“ (Vygotskij, 2004). (Toto uchopení zkušenosti může být provedeno i vizuálně (obrazem v mysli), popřípadě spojeno s chutí, vůní, hmatem.) Za třetí: tato zkušenost je na neurobiologické úrovni modelována jako předávání informací mezi synapsi v neuronové síti mozku. Na této úrovni je pak zkušenost změnou neuronové sítě. „Učení není přidání znalosti do nezměněného systému, ale je to změna systému [neuronové sítě]“ (Feldman, 2006, s. 72).

Poděkování

Tato studie vznikla v rámci projektu: Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GA406/09/H040) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Dále také vznikla na základě projektu: *Zkušenostní a reflektivní učení – podpora profesní přípravy studentů* (reg. č. CZ. 1.07/2.2.00/15.0202) financovaného Evropským sociálním fondem. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

Autor děkuje rovněž za podněty Mgr. Janu Kolářovi a Mgr. Romanu Švaříčkovi, Ph.D., za jejich cenné poznámky a rady.

Literatura

- BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
- BECK, A. T. *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-032-1.
- BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. (Eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page, 1985. ISBN 0-85038-864-3.
- BROCKBANK, A., MCGILL, I., BEECH, N. (Eds.). *Reflective Learning in Practice*. Aldershot: Gower, 2002. ISBN 0-566-08377-9.
- BUBER, M. *Já a ty*. Praha: Kalich, 2005. ISBN 80-7017-020-4.
- DROBKOVÁ, H. *Skládání úhlů pohledu a svoboda v díle J. S. Milla a v teorii Santiaga*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.
- FELDMAN, J. *From Molecule to Metaphor: A Neural Theory of Language*. Cambridge: The MIT Press, 2006. ISBN 0-262-06253-4.
- FENWICK, T. *Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 2001.

- FESTINGER, L. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957. ISBN 0-415-92331-X.
- GERSTNER, G. E., GOLDBERG, L. J. Evidence of a time constant associated with movement patterns in six mammalian species. *Ethology and Sociobiology*, 1994, roč. 15, č. 4, s. 181–205. ISSN 0162-3095.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 1998. ISBN 80-85850-62-1.
- HANUŠOVÁ, M., OUDOVOÁ, D., VOTAVA, J. *Paměť a učení* [online]. 2009. [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: <etext.czu.cz/img/skripta/64/pamet-1.pdf>.
- HAVEL, I. M. Prožívání epizodických situací – modality a hraniční případy. In KELEMEN, J., KVASNIČKA, V. (Eds.). *Kognice a umělý život VI*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2006, s. 167–180. ISBN 80-7248-355-2.
- HAVEL, I. M. Prožívání epizodických situací. In KVASNIČKA, V., TREBATICKÝ, P., POSPÍCHAL, J., KELEMEN, J. (Eds.). *Mysel, inteligence a život*. Bratislava: STU, 2007, s. 27–70. ISBN 978-80-227-2643-6.
- HAVEL, I. M. Uniqueness of episodic experience. In *Sborník Kognice*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, s. 5–24. ISBN 978-80-7041-911-3.
- HROCH, J., ŠÍP, R., MADZINA, R., FUNDA, O. *Pragmatismus a dekonstrukce v angloamerické filozofii*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5205-5.
- ILLERIS, K. *The Three Dimensions of Learning*. Leicester: NIACE, 2002. ISBN 877-86-7121-3.
- JAMES, W. *The principles of psychology, vol. two*. Dover: Dover Publications, 1950. ISBN 978-0486-20382-9.
- JARVIS, P. *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm, 1987. ISBN 0-709-91483-0.
- JARVIS, P. *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. ISBN 978-1555-42448-0.
- JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (3rd ed.). New York: Routledge, 2004. ISBN 0-415-31493-3.
- JARVIS, P. *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge, 2006. ISBN 978-0-415-33541-4.
- JARVIS, P. *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0415-41903-1.
- JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (4th ed.). New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0415-49481-6.
- JARVIS, P. *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge, 2011. ISBN 978-0415-41904-8.
- KIELY, R. A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2005, roč. 12, č. 1, s. 5–22. ISSN 1944-0219.
- KOLB, D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984. ISBN 978-0132-95261-3.
- LUCKNER, J. L., NADLER, R. S. *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque: Kendall/Hunt, 1997. ISBN 978-0-7872-1000-7.
- LUDEWIG, K. *Základy systemické terapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-8024-73521-4.
- LUHMANN, N. *Sociální systémy: nárys obecné teorie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006. ISBN 80-7325-100-0.
- MATURANA, H., VARELA, F. *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala, 1998. ISBN 0-877736421.

- MEZIROW, J. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. ISBN 1-55542-207-1.
- MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of Reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 2000, roč. 19, č. 1, s. 54–72. ISSN 1464-519X.
- MOON, J. A. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Falmer, 2004. ISBN 0-415-33516-7.
- NAGY, E. Sharing an intersubjective moment: the duration of embraces in humans. *Journal of Ethology*, 2011, roč. 29, č. 2, s. 389–393. ISSN 1439-5444.
- NEHYBA, J., KOLÁŘ, J., HAK, M. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. In JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. (Eds.). *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 356–361. ISBN 978-80-210-5553-7.
- PIAGET, J., INHELEDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.
- POLANYI, M. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. ISBN 0-226-67288-3.
- PRIGOGINE, I. *Řád z chaosu: nový dialog člověka s přírodou*. Praha: Mladá fronta, 2001. ISBN 80-2040-910-6.
- SEAMAN, J. Experience, reflect, critique: The end of the 'learning cycles' era. *Journal of Experiential Education*, 2008, roč. 31, č. 1, s. 3–18. ISSN 1053-8259.
- SCHANK, R. C. Informace tkví v překvapení. In Brockman, J. (Ed.). *Třetí kultura*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1545-7.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate, 2003. ISBN 978-1-85742-319-8.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- TREVARTHEN, C. What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, 2011, roč. 20, č. 1, s. 119–135. ISSN 1522-7219.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- WATZLAWICK, P., FISCH, R., WEAKLAND, J. H. *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton, 1974. ISBN 0-393-01104-6.

O autorovi

Mgr. JAN NEHYBA vystudoval obor pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde nyní pokračuje v doktorském studiu. Vedle toho působí jako odborný pracovník Akademického centra osobnostního rozvoje tamtéž. Zabývá se především problematikou osobnostního rozvoje a zkušenostně reflexivního učení. Kontakt: nehyba@phil.muni.cz

About the author

JAN NEHYBA studied Education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, where he is now studying for a doctoral degree. He also works there as a specialist for the Academic Centre of Personal Development. His professional interests concentrate on personal development and experiential/reflective learning. Contact address: nehyba@phil.muni.cz