

Novotný, Petr; Evans, Karen

**Celoživotní učení už není ve společenských vědách prázdným pojmem:
rozhovor s Karen Evans**

Studia paedagogica. 2014, vol. 19, iss. 3, pp. [123]-137

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

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130964>

Access Date: 07. 12. 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.

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ UŽ NENÍ VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH PRÁZDNÝM POJMEM: ROZHOVOR S KAREN EVANS

LIFELONG LEARNING IS NO LONGER AN EMPTY SOCIAL SCIENCE CONCEPT: AN INTERVIEW WITH KAREN EVANS

Rozhovor s profesorkou Karen Evans proběhl 5. března 2014 u příležitosti jejího přednáškového pobytu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Rozhovor vedl Petr Novotný.

Petr Novotný (PN): Ve své práci se zaměřujete na učení v profesním životě a na učení ve fázích životních a pracovních změn. Soustavně přitom kombinujete výuku, výzkum i rozvojové projekty.

Karen Evans (KE): Možná to není ani tak otázka, čemu dávám přednost, jako toho, kde jsem začala. Začala jsem totiž výzkumem a v průběhu celého svého akademického působení jsem v oblasti výzkumu aktivní, podílím se na výzkumných projektech a výzkumné spolupráci. Výuku jsem ale vždy vnímala jako nedílnou součást toho, co dělám ve výzkumu, protože součástí výzkumu je také komunikace. Nejde jen o informování o tom, co jste zjistili, není to jen komunikace o vlastním výzkumu, ale také o tom, jaké místo zaujímá váš výzkum v rámci oboru. A to je to, co mě opravdu zajímá a baví. Dalo by se říci, že jsem měla štěstí, že se mi dostalo té výsady, že jsem vždycky mohla učit to, co velmi úzce souviselo s mým výzkumem. Nikdy jsem nebyla nucena vyučovat kurz, který by nebyl přímo spojen s oblastí mého výzkumného zájmu. Vždycky tedy učím věci, které mě skutečně zajímají i z výzkumného hlediska. Nemůžu tedy říci, že bych mezi těmito oblastmi vnímala nějaký konflikt, jak možná vaše otázka naznačovala.

A v rozvojové oblasti je to podobné. Vzhledem k tomu, že se věnuji oblasti vzdělávání, většina mého výzkumu se týká toho, co se označuje jako témata z reálného světa. A tak příležitosti v oblasti rozvoje byly vždy součástí mého výzkumu, vždy byly přítomny jako příležitost k navázání na výzkum. V oblasti rozvoje vždycky spolupracuji s dalšími lidmi. Mám pocit, že vždy existují lidé, kteří jsou pro rozvojovou práci lépe vybaveni než já. A tak jsem se snažila využít každé příležitosti k týmové práci, ke spolupráci s lidmi z praxe a s dalšími lidmi, kteří mají blíž k otázkám aplikace našeho poznání, abych se mohla podílet na tom, jak využít výzkum pro vývojovou práci. V oblasti rozvoje tedy nepracuji přímo sama za sebe, ale spolupracuji s ostatními.

PN: Můžete uvést příklad, abychom si udělali konkrétnější představu?

KE: Samozřejmě. Pracovali jsme na projektu s názvem *Putting Knowledge to Work*¹, který se zabýval znalostmi a způsoby, jakými jsou různé formy znalostí využívány v praxi. Cílem bylo nově uchopit vztah mezi teorií a praxí v různých profesích. Výsledky tohoto výzkumu jsme publikovali ve vědeckém časopise, ale také ve veřejnosti přístupnějších formách. O tyto myšlenky projeví velký zájem někteří z mých kolegů, kteří se věnují vzdělávání zdravotních sester. Náš výzkum se netýkal této oblasti vzdělávání, ale oni si uvědomili, jaký potenciál mají tyto myšlenky, pokud budou dále rozvíjeny v kontextu vzdělávání zdravotních sester. Na základě toho navázali spolupráci s několika nemocnicemi ve snaze převést tyto myšlenky do vývoje nástroje, který by bylo možné využívat ve vzdělávacích programech pro zdravotní sestry, pro usnadnění jejich přechodu do praxe a jejich pracovních začátků v oboru. Pracovali tedy na vývoji nástroje, který napomáhá využívání znalostí, který by podpořil využívání jejich znalostí způsobem, jenž řeší některé problémy a zkušenosti spojené s přechodem ze studijního programu do reálného života, do praxe na pracovišti, kde na zdravotní sestry čeká odpovědná práce.

PN: Myslíte si tedy, že jsme schopni překlenout tu takzvanou propast mezi teorií a praxí? Že víme, jak toho docílit?

KE: Myslím, že tohle je jedna z otázek, které už mají velmi dlouhou historii, ta otázka je tu po celou dobu, co se věnuji akademické práci. A byl to také jeden z důvodů, proč jsme se pustili do projektu *Putting Knowledge to Work*, což bylo zhruba před pěti lety. Chtěli jsme tuto otázku znovu otevřít. Naším východiskem bylo, že se sice nejedná o novou otázku, ale že je to přesto stále

¹ Využívání znalostí v praxi.

problém, a že je tedy potřeba vztah mezi teorií a praxí nově promyslet. A také se vzdálit od myšlenky transferu coby dominantní metafory v této oblasti. Protože tato metafora se používá a převládá už velmi dlouho, aniž bychom se díky ní nějak výrazněji posunuli kupředu. Možná, že když se na věc podíváme z jiného úhlu, když se zamyslíme nad různými formami znalostí, které lidé využívají při začleňování se do pracovního procesu, kam patří nejen znalosti vázané na konkrétní předmět, ale také znalosti spojené s konkrétním pracovištěm, „know-how“, znalosti postupů, tacitní znalosti, osobní znalosti, možná že když vezmeme do úvahy všechny tyto rozličné formy znalostí, které jsou do tohoto procesu zapojeny, budeme schopni porozumět tomu, oč jde. Spíše než o přímý transfer znalostí jde o proces *rekontextualizace znalostí*. Tento termín se používá k vyjádření myšlenky, že veškeré znalosti, ať už se jedná o teorii, znalost praxe, postupů nebo čehokoliv dalšího, mají kontext, ve kterém původně vznikly, a že tedy vždy, když se lidé snaží tyto znalosti využít pro dosažení nějakého cíle, dochází k rekontextualizaci těchto znalostí. Toto je naše perspektiva.

Zaměřili jsme se na celou řadu profesí, například letecké inženýrství, média, finance a účetnictví. Sledovali jsme různé formy znalostí, s nimiž lidé v praxi pracovali. A pak jsme hledali odpovědi na otázku, jaké postupy pomáhají lidem využít jejich znalosti při přechodu mezi různými prostředími a kontexty. Vytvořili jsme rámec různých druhů rekontextualizací. A doufali jsme, že lidé z praxe budou schopni se na tento rámec podívat a budou vědět, jak by se dal použít. To je pozadí příkladu, který jsem uvedla: vzdělávání zdravotních sester. Pedagogové působící v oblasti vzdělávání zdravotních sester se na námi vytvořený rámec podívali. Přitom ve svém oboru řešili problém s velmi nesourodým kurikulem. Jedna z kolegyně, s níž jsem pracovala, publikovala článek, ve kterém hovoří o tom, že kurikulum pro oblast vzdělávání zdravotních sester vnímají studenti jako roztržité, protože z různých stran jsou jim představovány velmi odlišné priority, podle toho, jestli se na věc dívají optikou akademického ošetrovatelství nebo praktického ošetrovatelství, tak jak se uplatňuje v prostředí nemocnic a komunit. Tyto dva pohledy stojí často proti sobě. Zdravotní sestry z akademické sféry se neshodnou se zdravotními sestrami z praxe na tom, jaké by měly být v rámci kurikula priority. Pro pedagogy bylo snadné se s problémem ztotožnit a díky spolupráci se správci nemocnic se jim také dařilo v rozvojové práci, během níž spolupracovali s lidmi z praxe, aby si ověřili, zda by myšlenky týkající se rekontextualizace znalostí mohly pomoci zejména mladým zdravotním sestram, které po ukončení studia čeká přechod k plné odpovědnosti v nemocničním prostředí. To je tedy jeden příklad.

PN: Existuje další aspekt tohoto typu výzkumu, kterému je věnována velká pozornost. A tím je interdisciplinarita. Je zřejmé, že výzkum, který jste právě popsala, musel mít interdisciplinární charakter. Jací odborníci byli zapojeni do vašeho týmu, když jste prováděli výzkum rekontextualizace znalostí?

KE: V projektu v oblasti ošetrovatelství, o kterém jsem mluvila, byla hlavní spolupracovnicí žena, která je kvalifikovaná socioložka a také kvalifikovaná zdravotní sestra. Má tedy dvojí kvalifikaci. A další členové týmu například měli kvalifikaci v ošetrovatelství. Mojí doménou byly pedagogické vědy, protože tuto oblast nikdo z nich nezastupoval, a dále jsem mohla uplatnit i své sociologické zaměření. Celý projekt měl také sociálně psychologický rozměr. V tomto kontextu se ale dá říct, že se jednalo o vynikající příklad využívání znalostí. Každý člen týmu totiž ve skutečnosti dělal to, co bylo náplní projektu – rekontextualizaci oborových znalostí. A také šlo o zaměření pozornosti na problém, se kterým jsme se potýkali, a jeho aktivní řešení. Fungovalo to.

PN: Interdisciplinarita tedy není jen módním slovem. Ve výzkumu je nezbytná.

KE: Ano. Pokud jde o výzkum zaměřený na reálný svět, existuje velmi dobrá učebnice, kterou doporučuji studentům. Její název je *Jak na výzkum v reálném světě*². Myslím, že výzkum reálného světa je mnohem silnější, když se zapojí různé disciplíny. Nicméně si nemyslím, že by to byl snadný proces. Zmíním se zde o našem centru LLAKES. V rámci naší instituce existuje centrum s názvem *Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies* – LLAKES³. Jedná se o mezioborové výzkumné centrum, ve kterém působí nejen sociologové, psychologové a pedagogové, ale také antropologové, ekonomové a kulturní geografové, přičemž hlavní oblast badatelského zájmu můžeme charakterizovat jako učení a životní šance v moderní společnosti. Část našeho výzkumu se věnovala přímo výzvám spojeným s interdisciplinaritou, zejména pokud jde o ekonomii, sociologii a psychologii.

Dalo by se říci, že sociologové a psychologové jsou zvyklí vést dialog spíše spolu navzájem než s ekonomy. Snaha dát všechny tyto tři obory, tedy ekonomii, sociologii a psychologii, dohromady byla opravdu poměrně náročná, protože tyto disciplíny vycházejí například v otázkách učení z dost odlišných předpokladů. Proto jedním z našich posledních počínů bylo, že jsme se pokusili jít nad rámec běžných hovorů, které mezi sebou vedeme, protože zde vždy existuje možnost, že se domníváte, že mluvíte o stejné věci, a přitom

² Gray, D. E. (2014). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE.

³ Centrum pro učení a životní šance ve znalostních ekonomikách a společnostech.

tomu tak není. A to proto, že koncept, s nímž pracujete, se zásadně liší. Šli jsme tedy o krok dál a řekli jsme si: Dobře, tohle jsou koncepty, o kterých mluvíme. Pojďme si je tedy sepsat a zkusit formulovat definici toho, co tímto konceptem opravdu myslíme, na níž se shodneme. Stačí jednoduchá formulace o pár řádcích, ale musíme se na ní bez výhrad shodnout. Jedním z těchto konceptů bylo například riziko.

PN: Existuje rozdílné vnímání rizika v zastoupených oborech?

KE: Ano, koncept, na kterém jsme byli schopni se dohodnout, tedy jedna společná věc, kterou jsme měli všichni spojenou s pojmem rizika, byla tato: Má to co do činění s pravděpodobností, že se vám stane něco, co je pro vás nepříznivé. Pokud požádáte o definici ekonoma, dostanete definici, která bude podstatně delší a propracovanější a bude se týkat pravděpodobnosti, jak je pojímána v matematických vědách atp. Tento postup jsme aplikovali na celý seznam konceptů, o nichž jsme spolu snadno diskutovali, aniž by ale bylo naprosto zřejmé, co je jimi myšleno. Dalším příkladem byla adaptace. Velkým problémem, na který narazíte, když ekonomové diskutují se sociology a psychologoy o otázkách vzdělávání, je, že ekonomové berou jako východisko racionální volbu a racionální jednání. A předpokládají, že chování je určováno racionální volbou, zatímco sociální psychologové a pedagogové a také sociologové se víceméně shodnou na tom, že je ve skutečnosti potřeba brát do úvahy mnohem širší rámec, a sice že kontextualizované preference, které lidé uplatňují v různých situacích, jsou ovlivněny celou řadou dalších faktorů. Psychologové pak zdůrazňují vnitřní faktory, které úzce souvisejí s danou osobou. Sociologové by zase kladli důraz na faktory, které jsou v pozadí a mají strukturální povahu a tak dále. Volby a rozhodnutí, které lidé činí, by chápali jako výsledek působení mnohem širšího spektra faktorů než jen jako volbu založenou na racionální úvaze. Díky těmto rozhovorům jsme se dopracovali k lepšímu pochopení způsobů, jakými ekonomové rozvíjejí koncept racionální volby, a k pokusům tento koncept rozšířit. Zároveň ekonomové dokázali také lépe pochopit, proč sociologové a psychologové při svých úvahách zohledňují velké množství různých faktorů. Nešlo pouze o podnětné cvičení pro všechny zúčastněné, ale vznikl z něj také článek, který jsme publikovali v časopise *The British Journal for Educational Studies*. V tomto článku jsme si položili otázku: Může celoživotní vzdělávání proměnit životní šance? A všechny tyto různorodé oborové perspektivy byly využity při budování tvrzení ohledně toho, že všechny využívají důkazy z každé z těchto tří disciplín. Působilo to tedy integračně a vznikl i výstup. Po tomto výzkumu jsme se pustili ještě do další práce, kterou jsme zveřejnili jako pracovní studii našeho centra, v níž se věnujeme právě procesu vyjasňování konceptů, který může probíhat mezi jednotlivými obory a sloužit jako východisko pro další rozvinutí mezioborové diskuse. Funguje to tedy

tak, že je potřeba odhalit předpoklady a objasnit koncepty předtím, než s nimi budete pracovat v rámci mezioborové debaty. O tom, jak je to náročné, svědčí celá řada projektů, které se tváří jako mezioborové, přičemž ve skutečnosti v nich neprobíhá žádná debata mezi jednotlivými obory, obory jsou zapojeny pouze jeden vedle druhého.

Ohledně interdisciplinarity obecně panuje skepse. Ta se týká toho, že je to populární označení. Většina lidí ale připouští, že jen zřídkakdy má taková spolupráce jiný charakter, než že se jednotlivé obory účastní nějakého projektu nebo jsou součástí výzkumných center jen vedle sebe, aniž by na sebe vzájemně působily a čerpaly podněty, aniž by se tím měnil přístup jednotlivých oborů. Proto se domníváme, že v tomto ohledu jsme dosáhli určitého pokroku.

Ale můžeme si na chvíli prohodit role a můžu se zeptat já? Myslíte, že vaše projekty na Ústavu pedagogických věd jsou opravdu mezioborové?

PN: V to doufám. Tedy přinejmenším máme v týmu lidi, kteří jsou kvalifikací pedagogové, sociologové a psychologové a zabývají se i manažerskými teoriemi. Samozřejmě v porovnání s vámi je to omezené, ale i tak to pro nás někdy znamená výzvu. Například chápání procesů organizačního učení jednotlivými lidmi je velmi různé. Někteří z nás začínají s interpretací organizačního učení u jednotlivce, zatímco jiní začínají na úrovni organizace a tyto pohledy musí najít společnou řeč.

KE: Takže máme podobnou zkušenost.

PN: Vaším působištem není pouze Velká Británie. Působíte také v mezinárodním a doslova globálním měřítku. Stává se vám někdy, že narazíte na problémy spojené s používáním téhož konceptu napříč různými kulturami, jazyky nebo státy?

KE: Ano, to ano. Je zřejmé, že jazyková stránka s sebou vždy nese určité komplikace. Mám tím na mysli to, že angličtina je velmi dominantním jazykem ve vědě, jako jazyk vědy. K mezinárodní spolupráci a práci s vědeckými nebo sociálněvědnými koncepty jako například *workplace learning*⁴ v mezinárodním měřítku zaujímám stejný přístup, jaký jsem už popsala. Jak jsem uvedla, neuvažuji o těchto konceptech jako o něčem, co lze přímo přenést. Vnímám je jako něco, co podléhá rekontextualizaci a v jistém smyslu přepracování, kdy v různých kontextech a kulturách nabývají různých významů. A přitom si nemyslím, že tento proces představuje nějaký zásadní problém, samozřejmě za předpokladu, že daný koncept není zcela změněn. Například

⁴ Pro tento pojem užíváme český ekvivalent *učení pro pracoviště* (poznámka PN).

pokud by koncept jako *workplace learning* byl rekontextualizován a přepracován jako *on-the-job-learning*⁵, pak bych řekla: To ne, tady se opravdu něco ztratilo v překladu, a museli bychom se vrátit a znovu o tom debatovat. Ale myslím, že proces rekontextualizace, přizpůsobování konceptů tak, aby fungovaly v různých kontextech, je opravdu něco, co probíhá neustále. Vlastně bychom to mohli také otočit – koncept *workplace learning* je do velké míry ovlivněn sociokulturními teoriemi, které zaujmají v současnosti v mezinárodním měřítku poměrně dominantní postavení. Koncept *workplace learning* je momentálně pod velmi silným vlivem sociokulturních teorií. A řada z nich má kořeny v pracích Vygotského. S tím souvisí otázka, kolik z nás četlo Vygotského v ruštině? [*směje se*]

PN: U nás se obvykle čte Vygotský v češtině. Co se týče překladu, je ruštině bližší čeština než angličtina.

KE: Ano, to platí pro vás, ale teorie týkající se konceptu *workplace learning*, které jsou předmětem mezinárodní diskuse především v angličtině, jsou silně zakotveny v pracích Vygotského. Takže tu dochází k celé řadě rekontextualizací. Myslím, že to je prostě něco, co probíhá neustále. Když si vezmete například síť ASEM Lifelong Learning Research Hub, jejíž jsme součástí⁶, pak konverzace probíhající mezi Asií a Evropou musí nutně zahrnovat velký díl dialogu a také rekontextualizace myšlenek. A znalosti plynou oběma směry.

Jedním souborem myšlenek, který plyne z Východu na Západ, je štíhlá výroba (*lean manufacturing*). Štíhlá výroba, nebo také štíhlé řízení, je japonský přístup, kdy se zbavujete nepotřebných vrstev managementu, tedy toho, co se jeví jako nepotřebný management, a máte týmy pracovníků, kteří jsou přímo zodpovědní za výrobní proces. Jde tedy o štíhlost, o zeštíhlení celého procesu způsobem, který posiluje aspekt participace pracovníků. O štíhlém řízení existuje velké množství literatury. Najdete literaturu, která se zabývá tím, jaký to má význam pro *workplace learning*, pro vzdělávání a školení pracovníků. V Dánsku tyto myšlenky převzali a rekontextualizovali je do té míry, že třeba odbory projevují značný zájem o spolupráci se zaměstnavateli v oblasti procesů štíhlého řízení a s tím související oblastí *workplace learning* jakožto součástí fungování sociálního partnerství na dánských pracovištích. Naproti tomu ve Velké Británii a Francii jsou odbory vůči štíhlému řízení

⁵ Učení při práci.

⁶ Ústav pedagogických věd FF MU i Institute of Education, University of London jsou dlouhodobě zapojeny do aktivit sítě Workplace Learning v rámci struktury Asia-Europe Meeting Lifelong Learning Research Hub.

značně podezřívavé a proti takovýmto postupům existuje dost velký odpor, protože tyto myšlenky byly rekontextualizovány poměrně dost odlišně, vlastně hodně vzdáleně od původního japonského přístupu. Řekla jsem, že byly rekontextualizovány, ale vlastně byly změněny. Takže myslím, že to je něco, co probíhá neustále, jednak pokud jde o to, jak jsou myšlenky rekontextualizovány na úrovni sociálních věd, a jednak jak jsou rekontextualizovány tím, že jsou využívány v praxi prostřednictvím politik a organizačních postupů.

PN: To je tedy rekontextualizace v transkulturním měřítku.

KE: Jiným příkladem je Nonaca s tacitními znalostmi (*tacit knowledge*) a všemi následnými diskusemi. Proces rekontextualizace je vždy přítomný. Nevede-li proces rekontextualizace ke změně v naprosto jiný koncept, nemyslím si, že je problém, pokud dojde k posunu významu nebo dokonce k určité ztrátě významu nebo pokud je nějaká složka přidána. Domnívám se totiž, že to přispívá k obohacení mezinárodního dialogu. A také to zvyšuje potenciál kritického pohledu. To je vidět například na tom, že koncept štíhlého řízení je nyní velmi otevřený kritickému dialogu ze strany sociálních věd, který je utvářen z perspektivy zkušeností různých zemí.

PN: Z toho, co jste řekla, vyplývá, že došlo k určitému obohacení té debaty díky širokému sdílení myšlenky. Tím jste obrátila skepsi obsaženou v mé otázce k pozitivnímu.

KE: Myslím si, že ta debata se proměnila, proměnila se tím, jak se lidé snažili porozumět těmto myšlenkám v různých kontextech, jak byly tyto myšlenky filtrovány přes různé kontexty, různé kultury a různé jazyky. Proměnily se a byly různě přizpůsobovány, aby fungovaly, což souvisí s rozdíly v systémech v různých zemích. Myslím si ale, že když se podíváte na různé způsoby, kterými byly tyto postupy implementovány, a porovnáte je, může to vést k obohacení kritického dialogu na úrovni sociálních věd spoluutvářeného srovnávacími studii. Funguje to tedy oběma směry. Myslím, že na tom má určitý podíl také reflexivita.

PN: Dokonce i v našem oboru, a myslím tím teď oblast učení se a vzdělávání, které nějak souvisí s prací a pracovištěm, existuje celá řada rozdílných konceptů, jako například škála od celoživotního profesního vzdělávání po workplace learning, od organizačního učení po komunity praxe. Máme tedy k dispozici spoustu konceptů a termínů, které používáme pro popis toho, jak se lidé učí. Máte nějaké doporučení, jak do této diskuse proniknout, jak ji trochu zúžit? Jak porozumět této široké oblasti, o které tady mluvíme?

KE: Jak víte, připravili jsme s kolegy publikaci s názvem *The SAGE Handbook of Workplace Learning*⁷. Je to poprvé, kdy se tento zcela nový obor stal předmětem souboru prací, jejichž cílem je představit na jednom místě celou škálu pohledů a postavit je vedle sebe a ukázat, o jak bohatý a různorodý obor se jedná. Přitom jedním rysem, který se ukázal velmi zřetelně, je, že existují různé směry, jež se od sebe podstatně liší. Je jich řada, ale myslím, že je možné je zjednodušit na základě určitých rozlišovacích znaků.

Existuje celá skupina přístupů, jejichž jádrem je rozvoj dovedností a odborných znalostí, přičemž se zaměřují zejména na individuální rovinu, a tudíž na oblast celoživotního profesního vzdělávání, rozvoj kompetencí a příbuzné aspekty. V rámci těchto přístupů můžeme rozlišit další úrovně různých přístupů, ale víceméně můžeme říci, že mluví stejným jazykem, a pokud nemluví stejným jazykem, tak alespoň vědí o sobě navzájem a rozumí si. Na druhé straně pak máte skupinu přístupů, které jsou zaměřeny kolektivně a které se snaží porozumět organizaci. Sem spadá organizační učení, sociokulturní pohled na procesy odehrávající se na pracovištích. Tyto přístupy by si vzájemně také rozuměly, protože i kdyby možná nemluvíly úplně stejnou řečí, panovalo by mezi nimi porozumění ohledně toho, o co usilují a co se snaží pochopit. Pak můžeme, myslím, hovořit o třetí skupině, jejíž pohled je zaměřen na politickou ekonomii a širší otázky vztahu mezi institucemi a společnostmi, ekonomikou a trhem práce, čili jde více o makroúroveň, a tyto podskupiny by si navzájem také rozuměly.

Když ale vezmeme tyto tři skupiny, tak uvnitř každé z těchto skupin mluví lidé stejnou řečí, ale mezi skupinami navzájem už tolik porozumění není. V rámci oboru tedy existuje riziko, na které jsme poukázali v uvedené publikaci, a sice že se některé přístupy stanou příliš izolovanými a do sebe zahleděnými. Může se tak stát, že bude sice proveden rozsáhlý výzkum, který bude publikován v rámci většího souboru, bude dobře empiricky podložen, bude splňovat všechna kritéria dobrého výzkumu, ale přitom bude natolik „zacyklený“ v odkazech na sebe sama, že nebude schopen navázat jakékoliv spojení s vnějším světem. A myslím, že je součástí charakteristiky nově vznikající oblasti, jakou je *workplace learning*, že zde existují tyto izolované a do sebe zahleděné úseky, které jsou až příliš uvízlé v odvolávání se na sebe sama.

Myslím, že dalším stadiem vývoje oboru bude více dialogický přístup. Totiž jako dialogičtější přístup označujeme v knize přístup, kdy jsou tyto různé směry spolu schopny lépe komunikovat napříč hranicemi. Ale nemyslím si, že by toto bylo nějak neobvyklé. Domnívám se, že většina oborů zahrnuje různé směry, které spolu ne vždy pohotově komunikují. Ale myslím, že by

⁷ Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. (2010). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE.

většina z nich byla schopna komunikovat spolu navzájem, a myslím si také, že je potřeba komunikaci dál rozvíjet, pokud jde o oblast *workplace learning*, nemají-li se tyto jednotlivé směry od sebe příliš vzdálit a uzavřít samy do sebe.

PN: Při všem teoretickém pozadí, z nichž tyto proudy vyrůstají, je asi těžké přesně vysledovat jejich vývoj až k samému počátku a zrekonstruovat původ hlavních myšlenek.

KE: I zde dochází ve velké míře k rekontextualizaci myšlenek, protože lidé ne vždy odkazují na své primární zdroje, jak víme. A tak jsou myšlenky znovu a znovu rekontextualizovány, znovu a znovu využívány a přepracovávány. Je to součást procesu.

PN: Pak se může stát, že někteří autoři by možná nesouhlasili s tím, co jiní označují za jejich myšlenky.

KE: Ano, výsledkem je, že ty myšlenky už nejsou rozpoznatelné. Vzpomínám si, že jsem slyšela Jean Laveovou mluvit o tom, že se jí tohle stalo s konceptem komunit praxe. Řekla, že když se dívá na některé způsoby užití myšlenky komunit praxe, tak v nich nenachází nic z toho, co tím pojmem původně myslela. Je to otázka interpretace. Toho, jak lidé interpretují to, co čtou. A to souvisí také s kulturním kontextem a významem, který čtenému připisují atd.

PN: Jak se vlastně *workplace learning* stalo vaším hlavním tématem?

KE: Tak celkem zajímavé je, že o mojí doktorské práci, kterou jsem dokončila v roce 1982, se nedá říci, že by byla o *workplace learning*, protože o tom v té době nikdo nemluvil, ten pojem ještě nebyl na světě. Moje disertace se ale týkala mladých pracovníků v průmyslových odvětvích a jejich zapojení do vzdělávacích aktivit. Když jsem pracovala na své disertační práci, věděla jsem, že se nechci zabývat učňovským vzděláváním nebo vzděláváním v rámci systému, kdy zaměstnavatel uvolní své zaměstnance na jeden den v týdnu z práce pro účely docházení do vzdělávací instituce, protože tomu se věnovala spousta lidí. Chtěla jsem dělat něco trochu jiného. Znáte to, leckdo má představu, že jeho disertace bude něčím zvláštní, že nepůjde cestou, kterou jdou všichni ostatní. A tak jsem se začala zajímat o to, jakým způsobem jsou mladí pracovníci zapojeni do učení prostřednictvím účasti na celé řadě aktivit skrze jejich pracoviště a také v širším rámci jejich komunity. Nic z toho ale nebylo zasazeno do konceptu *workplace learning*, i když bych teď mohla zpětně svoji práci do tohoto rámce zasadit, uvažovat o ní z tohoto nového hlediska. Já jsem ale svůj výzkum prováděla tak, že jsem navštěvovala firmy a mluvila jsem s mladými pracovníky. Jiný přístup by mohl spočívat v tom, že bych sledovala mladé pracovníky, kteří se účastnili konkrétního programu vyhlášeného úřady, ale to by byl podle mého svým způsobem velmi zkreslený příklad. Já jsem naproti tomu chtěla mluvit s obyčejnými

mladými pracovníky, se všemi, kteří v daných organizacích pracovali. A tak jsem navštívila asi deset různých společností a vedla rozhovory s mladými pracovníky. Můj sběr dat probíhal v kontextu pracovišť a můžu říct, že mě vždycky zajímaly sociální procesy. Já jsem totiž zkoumala a zajímala jsem se o sociální učení a sociální procesy učení.

Další důležitou linií mé práce, která vlastně předznamenala moji nynější angažovanost v oblasti *workplace learning*, bylo učení v obdobích přechodu do pracovního procesu (*life and work transitions*). Původně se moje práce týkala mladých lidí, ale s přibývajícím věkem se člověk přirozeně vzdaluje od mládeže a je pro něj pohodlnější pracovat s dospělými, vést výzkum zaměřený na dospělé a jejich život. A tak jsem sledovala učení spojené s přechodem do pracovního procesu v různých životních etapách, dalším z mých výzkumných témat byly například ženy vracějící se do práce po mateřské dovolené. Vždycky jsem se zajímala o obsah práce, ale vždy to bylo spojeno se zájmem o lidi v pohybu, v okamžicích přechodu v různých etapách jejich pracovních životů, a tak se dá říci, že můj pohled na práci v průběhu života byl vždy dynamický.

Vedle mého výzkumu zaměřeného na pracoviště jsem publikovala také soubor prací, které se zabývají těmito přechodovými procesy, ale také obecněji otázkami individuálního či osobního aktérství (*agency*), tedy toho, jak lidé jednají, jaké jsou jejich dispozice k různým způsobům jednání v různých životních etapách. Myslím, že mezi těmito pracemi je jedna, která měla asi největší vliv, a ta se věnovala tématu omezeného aktérství (*bounded agency*). Označení omezené aktérství používám v souvislosti s omezeními, která lidé zažívají, pokud jde o jejich schopnost jednat určitými způsoby, schopnost vybírat si a rozhodovat se. Věnovala jsem se dynamice jednání, sledování toho, jak se lidé vypořádávají s různými životními a pracovními situacemi, které je potkávají.

V této souvislosti by stálo za to zmínit jednu zajímavou příležitost ke spolupráci s německými kolegy při zkoumání změn, k nimž došlo ve východním Německu po roce 1989. To by mohlo být v českém kontextu také zajímavé. Pracovali jsme s lidmi, kteří v mládí získali vzdělání v rámci učňovského systému nebo obdoby učňovského systému před politickými změnami a pak se museli adaptovat na nové prostředí tržní ekonomiky. Východní Německo se ale liší od České republiky, protože došlo ke sjednocení, tedy, jak to nazývají Němci, k připojení východního Německa ke Spolkové republice Německo. Výsledkem této spolupráce byla kniha, která vyšla pod názvem *Učení a práce v rizikové společnosti*⁸. Základem byly rozhovory

⁸ Evans, K., Behrens, M., & Kaluza, J. (2000). *Learning and Work in the Risk Society: Lessons for the Labour Markets of Europe from Eastern Germany*. London: Palgrave Macmillan.

s mladými lidmi a také rozhovory s pedagogy, z nichž někteří působili ve státním sektoru před politickými změnami a následně prošli změnou role a v některých případech i ztrátou zaměstnání. To byla tedy práce, která se týkala různých přechodů do pracovního procesu a zabývala se tím, co tyto přechody znamenaly pro jednotlivce i pro společnost jako celek. Dá se tedy říci, že mě vždycky velmi zajímala životní cesta jako dynamický pojem, s přihlédnutím k sociálnímu kontextu. Poté jsem se opět vrátila ke svému původnímu zájmu, který jsem uplatnila i při přípravě své doktorské práce, a sice k bližšímu zkoumání toho, co se děje na pracovišti z hlediska šířeji pojatých forem učení. V tomto ohledu jsem součástí výzkumného proudu zabývajícího se oblastí *workplace learning*, který se za posledních 20 let velmi rozrostl. Když se totiž podíváte na odkazy na Googlu, které obsahují spojení *workplace learning*, najdete jich jen opravdu malé množství z doby před rokem 1990, několik z devadesátých let, ale od roku 2000 dál je patrný exponenciální nárůst. Nejstarší případ, o kterém vím, jsou práce Victorie Marsickové, která *workplace learning* zmiňovala v některých svých pracích již v osmdesátých letech 20. století. Marsicková používala tento termín v některých svých výzkumech v souvislosti se vzděláváním pracovníků. Celá ta „krajina“ se ovšem od té doby podstatně proměnila.

PN: Jak se to vůbec stalo, že se z *workplace learning* stal tak vlivný koncept? O jaké potřebě to vypovídá? Odráží to více to, že jsme rozvinuli naši schopnost reflexe některých témat, nebo to souvisí spíše s tím, jak se proměnila práce jako taková?

KE: Myslím, že se na tom podílí vícero vlivů. Domnívám se, že to souvisí s tím, jak se náš starý způsob uvažování o vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště začal pomalu vzdalovat realitě a změnám, k nimž ve sféře práce dochází. Myslím si, že to taky šlo ruku v ruce s nástupem diskurzu o celoživotním učení, v jehož rámci začala být věnována větší pozornost tomu, že lidé se mohou učit kdykoliv a kdekoliv, jak říká slogan, přičemž kdykoliv a kdekoliv zahrnuje také pracoviště. Lidé se mohou učit v komunitě, mohou se učit v rámci svého rodinného prostředí, mohou se učit také na pracovišti a skrze pracoviště. Dalším faktorem je dle mého názoru rozvoj informačních technologií, díky nimž získali lidé přístup k učení. S tím nesouvisí pouze uvědomění si toho, že se lidé mohou vzdělávat prostřednictvím svých každodenních aktivit na pracovišti, ale znamená to také, že lidé mohou přistupovat k učení za použití informačních technologií skrze své pracoviště způsoby, které předtím nebyly myslitelné.

Z výzkumu v oblasti *workplace learning* vyplývá, že je potřeba věnovat stejnou pozornost tomu, aby pracovní prostředí bylo opravdu prostředím, ve kterém se bude dařit učení, jako dovednostem a kompetencím, jež potřebují mít jednotliví pracovníci. Role lidí, kteří mají momentálně na starosti rozvoj

lidských zdrojů, by se mohla do určité míry proměnit tím, že by převzali odpovědnost za rozvoj pracovního prostředí. Jak ukázal náš výzkum, v oblasti zlepšování pracovního prostředí pro učení toho může být uděláno velmi mnoho bez velkých výdajů nebo dodatečných zdrojů. Lidé ve firmách totiž vždy reagují slovy: „To je všechno velmi pěkné, všechny tyhle úžasné myšlenky, jenže tady jde o vydělávání peněz, o to, co si můžeme dovolit atd.“ Z našeho výzkumu ale vyplynulo, že reorganizace pracovního prostředí, to, jak lidé pracují v týmech, pracovní postupy a – což nás zajímá asi nejvíc – využití potenciálu pro učení, který lidé na svých pracovištích mají, může být z hlediska nákladů neutrální. Ve skutečnosti vás to nemusí stát nic navíc, kromě času, který strávíte tím, že nad tím přemýšlíte, respektive času osoby odpovědné za rozvoj pracovního prostředí. Jde pouze o čas věnovaný promyšlení a změnám tohoto prostředí. A to je nákladově neutrální položka. A jestliže touto cestou vytvoříme prostředí, ve kterém se toho lidé mohou více naučit a zároveň nebudou tolik ve stresu, pak tedy proč to neudělat, když to bude pro podnik výhodou. Není to tedy tak, že by tyto úžasné myšlenky mohly uplatnit pouze velké organizace se spoustou zdrojů, že by to nebylo možné i v malých organizacích. Ve skutečnosti jsou lidé schopni vymyslet různé způsoby, jak svá pracovní prostředí přenastavit tak, aby se mohli učit a také cítit uspokojení z učení. To je klíčová myšlenka.

PN: Takže se na prosazení workplace learning podílí více vlivů.

KE: Ano, jde o více faktorů. Také si myslím, že dnes je tu rovněž souvislost s vysokoškolským vzděláváním. V rámci vysokoškolského vzdělávání se projevuje příklon k tomu, aby se pracovní zkušenost plněji začlenila do studijních programů. Myslím, že tohle je všeobecný trend. A také si myslím, že se projevuje odklon od toho, abychom o obdobích získávání zkušeností v reálném světě práce hovořili jako o stážích, při nichž jde pouze o jakési obecné seznámení se s tím, co to znamená pracovat, směrem k tomu, abychom tato období vnímali jako součást učebního procesu a potenciálně také jako součást akreditovaných programů, i když toto je stále velmi diskutabilní oblast. Domnívám se, že všem těmto faktorům dohromady vděčíme za to, že koncept *workplace learning* se skutečně dostal do popředí zájmu, a za ten velký nárůst počtu lidí, kteří se o toto téma zajímají a věnují se jeho výzkumu. Když se podíváte na lidi, kteří se tímto výzkumem zabývají, uvidíte, že to jsou lidé přicházející z nejrůznějších oblastí, což je součástí té komplexnosti problému.

PN: Zmínila jste celoživotní učení a u toho bych se rád zastavil. Někdy se potýkáme s koncepty nebo termíny, které nejsou právě ve středu teoretického diskurzu, ale přicházejí spíše z prostoru, kde probíhají diskuse mezi politiky a praxí, často ekonomy a pedagogy. A celoživotní učení je jedním z nich. Je nutné, abychom jako pedagogové tyto termíny akceptovali?

KE: Já si nemyslím, že by je pedagogové ve skutečnosti opravdu přijímali. Když se podíváte na literaturu, tak si myslím, že najdete více případů, kdy je pojem celoživotního učení problematizován, než těch, kdy je přijímán jako neproblematický. Přinejmenším v akademické sféře. Myslím, že totéž platí pro diskurz ohledně kompetencí, který získal také velmi dominantní postavení. Zde se v rámci sociálních věd setkáváme také s velkou mírou kritiky a problematizace a obsáhlou diskusí. Je ale potřeba položit si otázku: K čemu tyto kontroverze a tato kritika ve výsledku vedou? V určitém ohledu to může vést k vytvoření lepší verze daného konceptu. Myslím, že to je víceméně také případ celoživotního učení. Když se celoživotní učení poprvé stalo dominantním diskurzem, v sociálních vědách se objevila řada hlasů, které o něm mluvily jako o „klouzavém označení“, čímž poukazyvaly na to, že je to pojem, který se používá, aniž by měl nějaký konkrétní význam, že je možné jím myslet, cokoliv chcete, že je používán nekriticky atd. Také jsme slyšeli, že na celoživotní učení si zítra nikdo ani nevzpomene. Já si ale myslím, že tento koncept prokázal značnou odolnost a byl dále rozvíjen a rozpracováván způsoby, které jej ještě posílily.

Několik let jsem působila jako editorka časopisu *Compare* a jedna z prvních věcí, kterou jsem chtěla udělat, bylo vydat speciální číslo věnované celoživotnímu učení, a to ze srovnávací perspektivy. Do tohoto čísla přispěli Hans Schuetze a Catherine Caseyová, kterým se podařilo spojit kritický pohled na tento koncept s vývojovou perspektivou, kdy ukázali, jak se tento koncept vyvíjel a jak se, možná právě díky kritice, stal propracovanějším a získal svoji vlastní legitimitu. Myslím, že původní kritika vůči celoživotnímu učení jakožto prázdnému pojmu byla zčásti překonána tím, jak byla tato myšlenka dále rozpracována. A to je obecný způsob, jakým fungují sociální vědy a kritika.

Domnívám se, že něco podobného nastalo s konceptem kompetencí. Ten byl také podroben velmi tvrdé kritice. Mám na mysli zejména situaci ve Velké Británii, když vznikal národní kompetenční rámec. Při pohledu na publikace té doby je patrná výrazná kritika komentátorů z oblasti sociálních věd, kteří hovořili o úzké funkční perspektivě a také o tom, jak je tento koncept mechanistický a odtržený od reality pracovišť atd. Tato kritika neustávala, myslím, celých 15 let a vedla nejen ke zdokonalení konceptu jako takového, ale také jeho funkčnosti. Lze také vysledovat přímý pozitivní vliv této kritiky. Celý národní kompetenční rámec byl přizpůsobován a dále rozvíjen v reakci na kritiku, jež nezaznívala pouze z řad členů společensko-vědné komunity, ale také od praktiků, kteří byli velmi dobře obeznámeni s realitou v terénu a museli pracovat s nástroji, o nichž se tvrdilo, že jsou mechanistické a nefunkční. Kritika pochopitelně pokračuje, ovšem realita, ke které se váže, prošla významným vývojem a stala se přijatelnější.

PN: Velmi vám děkuji za zajímavý rozhovor.

O autorce

Karen Evans je profesorkou v oboru celoživotní učenína Institutu výchovy a vzdělávání Univerzity v Londýně, a vedoucí výzkumu v Centru učení a životních šancí ve znalostních ekonomikách a společnostech Výboru pro ekonomický a sociální výzkum Spojeného království. Jejími hlavními oblastmi výzkumu jsou učení v životních a pracovních přechodech a učení pro pracoviště. Vedla 16 významných výzkumných projektů zaměřených na učení a svět práce ve Velké Británii a na mezinárodní úrovni. Z jejích knih je možno zmínit tituly Zdokonalování gramotnosti v práci (2011); Učení, práce a sociální odpovědnost (2009); Rozvoj učení pro pracoviště (2006); Znovuspojení: Boj proti sociálnímu vyloučení prostřednictvím situačního učení (2004); Učit se prací (2002); Učení a práce v rizikové společnosti (2000). Je spolueditorkou The Sage Handbook of Workplace Learning (2011) a The Second International Handbook of Lifelong Learning (2012). Je členkou Akademie sociálních věd.

E-mail: K.Evans@ioe.ac.uk

About the author

Karen Evans is Professor of Lifelong Learning at the Institute of Education, University of London. She holds the post of leader of research at the Economic and Social Research Council Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). Her main fields of research interest are learning in life and work transitions and adult learning for the workplace. She authored a number of books, some of which are Improving literacy at work (2011), Learning, work and social responsibility (2009), Improving workplace learning (2006), Reconnection: Countering social exclusion through situated learning (2004), Working to learn (2002) and Learning and work in the risk society (2000). She co-edited The Sage Handbook of Workplace Learning (2011) and The Second International Handbook of Lifelong Learning (2012). She is a member of the Academy of Social Sciences.

E-mail: K.Evans@ioe.ac.uk

