

KONTEXTY ZMIEN POŇATIA VZDELÁVATEĽA/KY DOSPELÝCH

IVANA PIROHOVÁ

Anotácia: Príspevok obsahuje pohľad na poňatie vzdelávateľa/ky dospelých z aspektu pohľadov „humanistickej tradície“, „kritického uvedomenia“ a „pohľadu postmodernizmu“ v kontextoch poznania vybraných zahraničných teoretikov edukácie dospelých. Poskytuje náčrt poňatia vzdelávateľa/ky dospelých inšpirovaný sociálnou filozofiou sociálnych vied B. Faya.

Kľúčové slová: poňatie vzdelávateľa/ky dospelých, humanistická tradícia, tradícia kritického uvedomenia, postmodernizmus a vzdelávateľ/ka dospelých, angažovanosť vzdelávateľa/ky dospelých podľa B. Faya.

Abstract: This contribution deals with a conception of educator of adults in point of views of "humanistic tradition", "critical consciousness" and "postmodernism perspective" in context of knowing selected foreign theorists of education of adults. It provides an outline of the conception of educator of adults inspired by the social philosophy of social sciences by B. Fay.

Key words: conception of educator of adults, humanistic tradition, tradition of critical consciousness, postmodernism and educator of adults, involvement of educator of adults according to B. Fay.

Pre andragogickú teóriu a prax sú tradičné dve poňatia vzdelávateľa/ky dospelých, ktorý/á, v obidvoch prípadoch, nepouča a akceptuje dospelého učiaceho sa/učiacu sa ako partnera/partnerku. Avšak poňatia dospelého učiaceho sa partnera, ako aj poňatie poslania edukácie v spoločnosti sú iné, a v tomto kontexte je možné vymedziť odlišnosti dvoch tradičných konceptov vzdelávateľa/ky dospelých.

Koncept vzdelávateľa/ky dospelých, ako facilitátora/ky v učení sa dospelaj osobnosti, M. S. Knowlesa vychádza z tradície pragmatickej filozofie, progresívnej edukácie J. Deweya a poňatí dospelaj osobnosti A. Maslowa a C. Rogersa. Liberálna, humanistická, na osobnosť dospelého/dospelaj zameraná koncepcia vzdelávania, je reflexiou ponímania sveta „voľného trhu“ ako otvoreného systému, ktorý je plný príležitostí pre uplatnenie jedinca v ňom. Dospelý/á ako autonómna, seba-riadiaca osobnosť, je schopný/á riadiť samu seba, a teda v podstate riadiť svoje učenie sama. Vzdelávateľ/ka dospelých pomáha dospelým analyzovať a identifikovať ich vzdelávacie potreby, stanovovať autonómne ciele, spoluvytvárať obsah vzdelávania, facilituje ich učenie sa, sebahodnotenie.¹ Tento koncept 60-tych rokov 20. storočia, empatického vzdelávateľa/ky dospelých – facilitátora/ky, je prítomný v slovenskej andragogickej literatúre od druhej polovice 90-tych rokov 20-teho storočia.² Je pochopiteľné, že sklamanie z neuskutočnenej „utópie o sociálnej rovnosti“ a potlačanie občianskych práv, slobody jednotlivca v totalitnom systéme, vytvorilo živnú pôdu pre koncept „seba-riadeného učenia“ dospelaj osobnosti M. S. Knowlesa. Pozitívnym prínosom „objavenia“ tohto poňatia vzdelávateľa/ky dospelých je potvrdenie významu vnútornej motivácie dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu, analýzy a identifikácie vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania. Samotná metodika seba-riadeného učenia M. S. Knowlesa je použiteľná predovšetkým v záujmovom vzdelávaní účastníkov vzdelávania strednej spoločenskej vrstvy.

Druhý koncept poňatia edukácie, a teda aj vzdelávateľa/ky dospelých, oveľa viac naďalej rozvíjaný v krajinách západnej Európy, ako napr. na Slovensku, môžeme nazvať „tradíciou kritického uvedomenia“. Snáď jednou z príčin, prečo tradícia kritického uvedomenia natoľko neoslovuje predstaviteľov slovenskej teórie a praxe edukácie dospelých, je skúsenosť so „socialistickou angažovanosťou“ pred rokom 1989. K tradícii kritického uvedomenia môžeme napríklad radiť emancipačnú pedagogiku P. Freireho, kritiku vzdelávania predstaviteľov Teórie kritiky, myšlienky E. Fromma a andragogickú koncepciu S. Brookfielda.

K téme, čo znamená učiť kriticky, S. Brookfield uvádza (2005, s. 352) „učiť kriticky neznamená ako učíme, ale skôr, čo učíme, čiže je to skôr záležitosť zamerania ako spôsobu (metódy). Vzdelávateľ/ka dospelých (Brookfield, 2005, s. 353) zasvätený do kritickej teórie, učí so špecifickým sociálnym a politickým zámerom.

¹ Pozri M. S. KNOWLES, E. F. HOLTON III, R. A. SWANSON (2005)

² Napr. V. PRUSÁKOVÁ (1996, 1999)

Kritické učenie začína rozvojom schopnosti študentov kritického myslenia tak, že sú schopní kritizovať prepojené systémy útlaku zapustené v súčasnej spoločnosti. Kapitalistická spoločnosť, je v tomto poňatí, charakterizovaná ako systém, ktorý produkuje útlak, diskrimináciu, napr. aj žien, etnických skupín, ľudí s inou sexuálno - emocionálnou orientáciou. Dospelá osobnosť v nej je utláčaná spoločenskými a kultúrnymi podmienkami. Poslaním edukácie je pomáhať jednotlivcovi oslobodiť sa od útlaku, zmeniť spoločnosť „k vyššiemu stupňu sociálnej demokracie“.

K téme „ako“ zmeniť svet vzdelávaním S. Brookfield (2005, 352), na základe analýzy metodologických prístupov v teóriách kritickej analýzy, konštatuje, že tie v žiadnom prípade nevychádzajú z jednotných pozícií. Na jednej strane je Marcusove presvedčenie o potrebe súkromia a izolácie, a nestranného vzťahu ku kultúre, na strane druhej Fromove alebo Habermasove naliehanie na dialogické učenie a kolaboratívne učenie sa. Zvýrazňuje eklekticismus v poňatí kritickej teórie. S. Brookfield (2005) v úlohe vzdelávateľa dospelých neodmieta, na jednej strane individuálne učenie sa účastníkov vzdelávania, samostatné čítanie odborných textov kritickej analýzy, a na strane druhej dialogické vzdelávanie v malých skupinách, v ktorých je možné využiť rôzne techniky rozprúdenia diskusie. Vzdelávateľ/ka dospelých tak dáva priestor učiacemu sa/učiacej sa, aby sám/sama, izolovane, kriticky posúdil/a odborné texty. Zároveň vytvára priestor na dialóg - prostriedok rozvoja kritickej reflexie a sebareflexie. Pozitívnym odkazom tohto konceptu vzdelávania pre vzdelávateľa/ku dospelých je určite uvedomenie si obmedzených možností, bariér v ďalšom vzdelávaní určitých cieľových skupín. Rôznorodosť obmedzení, ktoré súvisia so sociálnym a kultúrnym kontextom dospelého, ako aj s osobnosťou samotnou.

Isté je, že učiť na základe zasvätenia do kritickej teórie je z podstaty politické. Odbornosť, ale zároveň angažovanosť vzdelávateľa/ky dospelých je zrejماً. Otázka znie: Má vzdelávateľ/ka dospelých právo pomáhať rozvíjať kritickú reflexiu a seba-reflexiu na základe zasväteného poznania textov kritickej analýzy? Do akej miery má vzdelávateľ/ka dospelých rozvinutú sám/a túto schopnosť?

Poňatie vzdelávateľa dospelých z pohľadu postmodernizmu je možné začať slovami J. F. Lyotarda a Z. Baumana (1992, 1992 in: Usher, Edwards, 2003, s. 10), že „humanizačné a progresívne poslanie modernity odhalilo svoj bankrot v holokauste. Pre nich holokaust, skutočne predstavuje „triumf racionality“ a „uplatňovanie vedeckých princípov a vedomostí“ na "efektívne vedenie ľudských záležitostí“. Veľké príbehy „viery v ľudskú racionalitu“ a „emancipáciu ľudstva“ sa skončili. Skončili sa teda príbehy „seba-riadeného učenia autonómnej osobnosti, a „oslobodenia osobnosti od útlaku spoločnosti edukáciou“. Aké bude teda poslanie vzdelávateľa/ky dospelých? Na túto otázku môžeme začať odpovedať slovami R. Ushera a R. Edwardsa (2003, s. 28) : „Postmoderna nám pripomína, že sme skonštruovali náš svet cez diskurzy a prax, a tak preto s rozdielnym diskurzom a rozdielnou výbavou z praxe skutočnosti by mohli byť inak. Preto postmodernizmus nepredstavuje žiadne fundamentálne stanoviská a je skeptický k vytváraniu teórií“. Je teda skeptický aj k vytváraniu fundamentálnych konceptov edukácie dospelých.

Svoje poňatie postmoderny a edukácie R. Usher a R. Edwards (2003) kreujú na základe Lacanovej práce o subjektivite, vedomostiach a kultúrno-jazykovom systéme, Foucaultových diskurzoch vzťahov moci a vedomostí, Derridovej „dvojakej rezonancie“ a Lyotardových veľkých príbehoch.

O vzdelávaní, ktoré je zamerané na osobnosť študenta R. Usher a R. Edwards (2003, s. 45) tvrdia, že hoci sa očividne sústreďuje na vnútorné charakteristiky učiacich sa a oprávnenosť učiacich sa rozhodovať sa o svojom učení, v skutočnosti tento spôsob vzdelávania pracuje pre zvýšenie účinnosti "systému vzdelávania". Inými slovami, aj napriek uvedenej kontrole študentov nad svojim učením, dôraz je kladený na efektívnosť nákladov, a efektívnejšiu reguláciu prostredníctvom zapojenia študentov priamo, v údajne demokratickom procese vzdelávania, ktorý je však „prázdny“, posilňujúci obsah a sústredený na prispôsobenie.

Na margo poňatia vzdelávania, vzdelávateľa dospelých, tí istí autori (Ibidem, s. 27) slovami M. Foucaulta pripomínajú, že diskurz o emancipácii, cez ich emancipačné zámery, je stále v tesnom zväzku s „vôľou k moci“.

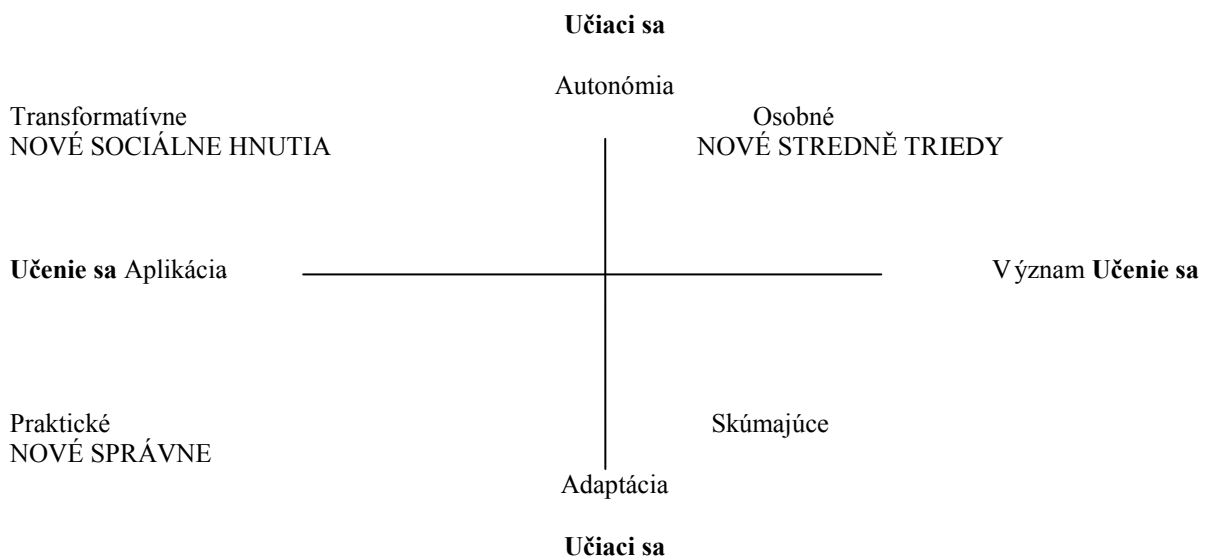
R. Usher a R. Edwards (2003) v súvislosti so vzdelávaním zvýrazňujú význam skúsenostného učenia sa, avšak tak, ako iné pojmy, tak aj skúsenostné učenie sa nevytvorila príroda, ale je spoločenským konštruktom. Na základe modelov skúsenostného učenia sa D. Bounda a D. Walkera (1993) a Henryho (1989) popisujú skúsenostné učenie sa dospelých.

V tomto post – štrukturalistickom poňatí skúsenostného učenia sa nové stredné triedy investujú do významu autonómie a hľadania zmyslu (osobný kvadrant). Pre učiacich sa v duchu nového, správneho, spoločensky uznávaného poriadku, platí dôraz na odbornú prípravu, príznačná je adaptácia na vopred definovanú predstavu "reálneho sveta" a učenia sa, ktoré je použiteľné a relevantné pre tento "svet" (praktický kvadrant). Pre nové stredné triedy znamená osobná autonómia a rozvoj výraz životného štýlu. Pre tých, ktorých radíme k novému, spoločnosťou uznávanému poriadku, je dôležitá užitočnosť, sebadisciplína, efektívnosť trhu. Avšak, aj cez tieto rozdiely vo význame, sú tu spoločné prvky. Po prvé, skúsenostné učenie sa je orientované na spotrebiteľa socio-ekonomického poriadku, ktorý ako nová stredná trieda a novo uznávaná skutočnosť ho podporujú, aj keď z iných dôvodov. Podľa R. Ushera a R. Edwardsa (2003, s. 202) pre tých, ktorí predstavujú

nové stredné triedy sú kultúrne zariadenia a vzdelávací systém nudné a málo progresívne a pre tých, ktorí sa prispôsobujú novým požiadavkám spoločnosti je vzdelávanie vo vzdelávacom systéme nedisciplinované, nezrozumiteľné, odtrhnuté od reálneho sveta a príliš progresívne. Množstvo ďalších významov učenia, vrátane feministického významu, je umiestnených medzi transformačným a skúmajúcim kvadrantom. Diskurz učenia sa novej strednej vrstvy je v súčasnosti do značnej miery prítomný v teórii konektivismu, ktorá je nielen vyjadrením významu informačno-komunikačných technológií v edukácii, ale aj vyjadrením významu autonómie, odpoveďou na „nudné“, neprogresívne, tradičné vzdelávanie. Respektíve, koniec starých, nudných profesorov, ktorí nechápu významy súčasných hier na autonómiu. Diskurz učenia sa novému, pravému, spoločensky uznávaného v spoločnosti, v koncepte vzdelávania založenom na kompetenciách ako reflexia potrieb sociálno – ekonomického systému.

Podľa R. Ushera a R. Edwardsa (2003, s. 203) tak praktiky spojené so skúsenostným učením sa, ako aj s uznávaným predchádzajúcim vzdelávaním, napr. so vzdelávaním na základe zmluvy, učením sa praxou, majú samé o sebe viac významov, a nemôžeme povedať, žeby zo svojej podstaty podporovali perspektívy jednotlivých sociálnych skupín, stále môžu byť hlavným rysom súčasných, často represívnych, vzdelávacích postupov. Aj skúsenostné učenie sa je do istej miery obmedzené potrebami zamestnávateľov pre určité druhy práce a spotrebiteľov. Navyše, skúsenostné učenie sa je potrebné vnímať v kontexte rôznorodých skupín, ich schopnosti formulovať svoje zámery a stratégie v rámci spornej a nejednoznačnej reality.

Schéma: Skúsenostné učenie sa v postmoderne



Zdroj: USHER, Robin, EDWARDS, Richard. 2003. *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. 2. vyd. Routledge : London and New York, ISBN 0-203-42520-0, s. 202.

Z pohľadu postmodernizmu (Usher, Edwards, 2003, s. 211-212):

- edukácia dospelých by mala byť pestrejšia z hľadiska cieľov a procesov, a následne z hľadiska organizačných štruktúr, osnov, metód a účastníkov vzdelávania;
- na prastarú otázku, či edukácia je zameraná na obyčajnú reprodukciu sociálneho poriadku alebo je prostriedkom sociálnej zmeny, už nie je možné odpovedať jedinou cestou;
- vzdelávanie dospelých v postmodernej dobe sa vyznačuje rôznorodosťou účastníkov vzdelávania;
- vzdelávanie v postmodernej dobe bude pravdepodobne decentralizované, s všeobecne uvoľnenými hranicami. S novými kontextami sa rekonštruje aj napr. rola a funkcie lektora. P. Jarvis (2006, s. 86) uvádza:

- Rola a funkcie lektora sú zamerané na skôr na učenie sa, ako na vzdelávanie; to znamená, že učenie sa a nie základné porozumenie, je konečným cieľom metód učenia, vrátane prednášky.
- Formálny systém vzdelávania so všetkými jej inštitúciami, rolami a funkciami, nie je hlavným alebo jediným miestom učenia sa; učiaca sa spoločnosť obsahuje neformálne a informálne učenie uskutočňované na mnohých odlišných miestach: rodina, komunita.
- Učenie sa a učiaca sa spoločnosť sú činnosť, založené na práci alebo riešení problémov, so silným dôrazom na skúsenosti, reflexiu, rast osobnosti na všetkých miestach, kde sa uskutočňuje.
- Rola štátu vo formálnom zabezpečení vzdelávania ustupuje tvárou v tvár trhovým silám, čo sa prejavuje vo vzdelávaní, učení sa, smeruje ku podpore konzumu a informačných a komunikačných technológií.
- Status a autorita lektorov, učiteľov vo všeobecnosti, bude menej závisieť od tradičných foriem

profesionálnej autonómie, viac na kompetencii zoznamovania sa so vzdelávacími potrebami učiacich sa ako spotrebiteľov. Dôležité sú externé štandardy kvality.

- Didaktické metódy učenia, vrátane prednášky, budú musieť byť prispôsobené oveľa menej homogénnemu zoskupeniu učiacich sa, ich potrebám učenia sa. Lektori budú musieť určovať individuálne potreby učiacich sa a ich štýly oveľa dôsledne ako v minulosti. Tento princíp býva konkrétne začlenený do tréningov pre status kvalifikovaného učiteľa a do kontinuálneho profesionálneho rozvoja stratégií.
- Vývoj v oblasti informačných a komunikačných technológií znamená, že lektori ako spotrebiteľia budú mať oveľa širší výber metód vzdelávania ako v minulosti.
- Tradičná rola učiteľov a lektorov bude musieť byť širšia, zahŕňa rozsah poradenstva, pastorácie, mentorinku a facilitatívnych funkcií.

Vzdelávateľ z pohľadu postmodernity koná ako komentátor alebo ako dekodér, ktorý objavuje a otvára alternatívy poňatia skúsenosti. Cieľom dialógu nie je pravda, ale nové možnosti. Teda možnosti spotrebiteľa/ky, ktorý/á udržiava fungovanie sociálno-ekonomického systému a „hrá sa na autonómiu“ alebo „na možnosť zmeny spoločnosti“. Pravda je relatívna, rôznorodé diskurzy, mnohoraké významy, a tak si povedzme: Je potrebné zamýšľať sa na poslaním edukácie, nad poslaním vzdelávateľa/ky dospelých? Má zmysel teória edukácie dospelých?

Podľa B. Faya (2002, s. 18) „skepticizmus má ešte nebezpečnejšie dôsledky ako zánik sociálneho skúmania. Vedie k pochybnostiam o možnostiach racionálnych analýz a riešení sociálnych problémov. Tieto pochybnosti tak podnecujú buď sociálny a politický kvietizmus, ústup od spoločnosti, uzatvorenie samého/samej do seba a zúfalstvo, alebo militantné zotrúvanie na hodnotovo vlastnej perspektíve a kultúre.“

A tak, prijatie postmoderného poňatia edukácie, edukátora/ky a edukanta/ky je pre andragogiku deštruktívne, aj keď veľmi podnetné v tom, že bráni jednorozmernému a utopickému, preexponovane pozitívnemu vnímaniu funkcie edukácie dospelých, tak vo vzťahu k jednotlivcovi, ako aj vo vzťahu k spoločnosti. Navyše, postmoderné poňatie edukácie dospelých nerieši dualizmus vzťahu v chápaní poslanca edukácie „pól jednotlivec verzus pól spoločnosť“, iba ho konštatuje, kritizuje v kontexte „príbehu pádu veľkých príbehov“ poslanca edukácie zašlého sveta.

B. Fay (2002) vníma sociálneho vedca, skúmaného, učiteľa, študenta, nie ako „izolované autonómne entity“, ani ako „nositeľov diskurzívnych systémov, ktoré ich utvárajú“, ale ako aktérov, ktorí sú „aktérmi, vďaka svojej situovanosti v systémoch, ktoré ich zároveň zmocňujú i obmedzujú“ (Fay, 2002, s. 287). Osobné nasadenie edukátora nie je rozvíjanie kritickej reflexie a kritickej seba-reflexie zasvätením do textov kritickej analýzy, ale interakcia s učiacimi sa, v duchu „angažuj sa, pýtaj sa a uč sa“. V interakcii vzdelávateľ/ka a vzdelávaný/á je dôležitý etický rozmer, predovšetkým úcta k účastníkom vzdelávania. Avšak, vzdelávateľ/ka si neváža študenta tým, že príjme všetko, čo študent tvrdí alebo ho/ju budú študenti napodobňovať, ako prejav úcty, ale „úcta vyžaduje, aby sme iných vnímali na pozadí intelektuálnych a mravných kritérií, ktoré uplatňujeme u seba a svojich priateľov“ (Fay, 2002, s. 283), pretože „takto sa k nim správať, znamená brať ich vážne“ (Ibidem).

Multikultúrna filozofia sociálnych vied B. Faya (2002) ponúka zároveň pre tých, ktorí skúmajú procesy edukácie a kreuju teórie edukácie dospelých, a teda aj poňatia vzdelávateľa dospelých, myslenie dialektického interakcionizmu. Podnetné je v tom, že nevidí zmysel „zákopovej vojny“ dogmatického myslenia vo vede, v zmysle „ja“ verzus iní „iní“, „jednotlivé“ v. „univerzálne“, „subjektívita“ v. objektívita“...“ (Ibidem, s. 285).

To vytvára možnosti interakcie kvantitatívneho a kvalitatívneho skúmania edukačnej reality, edukácie dospelých, aktérov v edukačnej situácii, ako odrazu interakcie partikulárneho a univerzálneho v aktéroch edukácie dospelých, a teda aj vo vzdelávateľoch dospelých.

Zoznam bibliografických odkazov

- BROOKFIELD, Stephen. 2005. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and teaching*. Open University Press : McGraw – Hill Education, 435 s. ISBN 0-335-21132-1.
- FAY, BRIAN. 2002. *Současná filozofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha : SLON, 324 s. ISBN 80-86429-10-5.
- JARVIS, Peter (ed.). 2006. *The theory and Practice of Learning*. 2. vyd. London and New York : Routledge Falmer, 257 s. ISBN 0-203-01644-2.
- KNOWLES, Malcolm, HOLTON III, Elwood, SWANSON, Richard. 2005. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6. vydanie. Burlington : Elsevier, 116 s. ISBN 0-7506-7837-2.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. 1996. Andragogika – súčasný stav a perspektívy vývoja na Slovensku. In *Pedagogická revue*, ISSN 1333-1982, roč. 48, mimoriadne číslo 3-4, s. 101 – 109.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. 1999a. Integrita a diferenciacia poslania a činnosti vzdelávateľov dospelých. In *Vzdelávanie dospelých*, ISSN 1335-2350, roč. 4, č. 4, s. 18 – 30.
- TENNANT, Mark. 2006. *Psychology and Adult Learning*. 3. vyd. London and New York : Routledge, 166 s. ISBN 0-415-37334-4.
- USHER, Robin, EDWARDS, Richard. 2003. *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. 2. vyd. Routledge : London and New York, 246 s. ISBN 0-203-42520-0.