

## CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A KONSTRUKTIVISMUS

Čestmír Serafin

**Abstrakt:** Změny ve vzdělávání, v jeho koncepci se vždy měnily v návaznosti na změnách ve společnosti. Současný trend celoživotního učení je tudíž úzce svázán s trendy celospolečenskými, ale zároveň i vzdělávacími, tedy s trendy tvořivě humanistickými, kladoucími důraz na rozvoj osobnosti a konstruktivistickou tvorbu nových poznatků. Prioritním cílem vzdělavatele je tak rozvoj osobnosti vzdělaného, který bude vzděláván a tak bude vybaven nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro život.

**KLíčová slova:** celoživotní učení, konstruktivismus, prekoncept, facilitátor

## LIFELONG LEARNING AND CONSTRUCTIVISM

**Abstract:** Changes in education, in its concept, has always changed in response to changes in society. The current trend of lifelong learning is therefore closely tied not only to societal trends, but also to education and, thus, with creatively humanist trends whose goal is personality development and the constructivist creation of new knowledge. The primary aim of educators is the personality development of the learner, who is to be educated and consequently equipped not only with the necessary knowledgeable, but also with cognitive and social competences, and the moral and spiritual values of life.

**Key words:** lifelong learning, constructivism, preconceptions, facilitator

### Úvod

Mezi nejvýraznější soudobé trendy v oblasti vzdělávání lze plně zařadit vzdělávání dospělých. Tento trend je celosvětový a úzce spojený s vyspělou ekonomikou, neboť jen v těchto ekonomikách mají lidé takové životní podmínky, že jim tyto dávají možnost činit plně nezávislá rozhodnutí o svém osobním životě, ať už vykonávají pracovní činnost nebo uspokojují své zájmy, a to i v postproduktivním věku. Prognózy ukazují, že potřeba vzdělávání dospělých se bude neustále zvyšovat – na přelomu tisíciletí vznikla na toto téma řada studií, které se v pohledu současnosti plně naplňují (srov. Investing, 2001; Commission, 2000; Council, 2000; Celoživotní, 1997). Celoživotní učení se tak stává základní koncepcí vzdělávání, která rozšiřuje tento proces do podoby kontinuálního učení.

Změny ve vzdělávání, v jeho koncepci, se vždy měnily s vývojem společnosti. Současný trend celoživotního učení je tudíž úzce svázán s trendy celospolečenskými i vzdělávacími, tedy s trendy tvořivě humanistickými, kladoucími důraz na rozvoj osobnosti a konstruktivistickou tvorbu nových poznatků. Prioritním cílem vzdělavatele je tak rozvoj osobnosti vzdělávaného, který bude vzděláván a tak bude vybaven nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro život.

Studující si již v průběhu základního vzdělávání osvojují potřebné strategie učení, učí se vybírat efektivní způsoby, metody a strategie učení a v neposlední řadě se učí plánovat, organizovat a řídit vlastní samostatné a autonomní učení. Na tuto strategii zcela záměrně navazuje celoživotní učení a sebevzdělávání, které z výše uvedeného plně vychází, obohacuje ho a rozvíjí (Porubská, Ďurdiak, 2005).

Hlavním cílem v dnešní podobě vzdělávání je tudíž rozvoj kompetencí, které člověku umožní celoživotně se učit, řešit problémy, najít si práci apod., tedy osvojení si tzv. klíčových kompetencí. Ty se rozvíjejí spolu s poznáváním nového, spolu s rozvojem oborových kompetencí, tedy i vědomostí z jednotlivých oborů. Cest naplňování tohoto cíle je mnoho. Můžeme se ptát: „Jaké strategie a vyučovací metody směřují k rozvoji kompetencí k celoživotnímu učení?“, „Jak vypadá funkční model tohoto učebního procesu?“, „Jaké pojetí výuky by měl vzdělávatel ve své práci rozvíjet?“ Pro nacházení efektivní cesty je důležité porozumět základním přístupům k celoživotní podobě učení, a to zejména ke konstruktivistickému pojetí.

## Konstruktivismus v kontextu celoživotního učení

**Konstruktivismus** považuje učení za hluboce individuální proces, ve kterém člověk konstruuje a interpretuje realitu na základě své vlastní osobní zkušenosti. Pedagogický slovník ke konstruktivismu uvádí, že je to „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 105).

Konstruktivistický přístup obecně vychází z predikce, že učící se člověk nevstřebává nové znalosti pasivně, právě naopak – nové informace aktivně integruje do dosavadní kognitivní struktury a jsou jím pochopeny prostřednictvím schémat, které člověk již má a může je tak také přetvářet. Vše, co se člověk učí, je tedy zasazeno do kontextu toho, co už předem ví a sám si tak vytváří vlastní způsoby porozumění.

Zakladatel konstruktivismu J. Piaget dospěl k závěru, že intelektuální vývoj se uskutečňuje jako proces, ve kterém si jedinci konstruují své chápání světa prostřednictvím aktivních interakcí se světem (Hill, 2004). Z jeho pohledu je pak inteligence postavena na dvou integrujících se procesech – uspořádání a adaptace. Wheatley (1991) uvádí dva principy konstruktivistického přístupu:

- Znalosti nejsou pasivně přijímány, ale aktivně vytvářeny v průběhu procesu poznávání subjektem. Žáci si tedy konstruují význam nových poznatků sami (*personální konstruktivismus*).
- Funkce poznání je adaptabilní, tzn., že člověk dokáže konstruovat subjektivní realitu odrážející jeho zkušenost (*radikální konstruktivismus*).

Podle úhlu pohledu můžeme rozlišit mnoho typů konstruktivistických přístupů, nejen výše uvedené, ale i vývojový, postmoderní, sociální, informačně-procesní, kybernetický konstruktivismus atd. Existuje tudíž tolik různých variací, kolika problémů se konstruktivismus jako fenomén doby dotýká. Pilíře konstruktivistického učení se v tomto ohledu opírají o základní teze (Gagnon, Collay, 2005):

- Poznání je fyzicky konstruováno učícím se subjektem, a to na základě aktivního učení.
- Poznání je symbolicky konstruováno učícím se subjektem, a to na základě vytváření pojetí (modelů, schémat) prostřednictvím vlastního jednání.
- Poznání je společensky konstruováno učícím se subjektem, a to na základě sdělování pochopeného smyslu ostatním.
- Poznání je teoreticky konstruováno učícím se subjektem tak, že se pokouší vysvětlit věci, kterým zcela nerozumí.

## Konstruktivistický přístup k celoživotnímu učení

Celoživotní učení můžeme považovat za kontinuální proces získávání a rozvoje vědomostí, schopností a dovedností. Může mít různé formy a podoby, může být realizováno organizovanou formou (*formální*), prostřednictvím individuální, zejména zájmové činnosti (*neformální*) nebo spontánně (*informální*), může být součástí primárního vzdělávání i vzdělávání seniorů.

Definice celoživotního učení mezinárodní organizace OECD z roku 2000 je následující: „Jedná se o systémový přístup: zaměřuje se na standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny děti od nejtělejšího věku k učení po celý život a koordinovat snahy o zajištění příslušných možností

pro všechny dospělé, bez ohledu na zaměstnané usilující o postoupení na vyšší kvalifikační stupeň či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvalifikovat“ (Celoživotní, 2000).

Jaký dopad mají konstruktivistické myšlenky na současné pojetí celoživotního učení? Vycházíme-li z konstruktivistických teorií, pak musíme zdůrazňovat aktivní úlohu učícího se jedince, jenž si významy sám konstruuje podle již vytvořených sociokulturních a mentálních struktur. Člověk vchází do procesu učení s různými představami, které si na základě vlastních zkušeností vytvořil. K porozumění nového dojde teprve v okamžiku, kdy se nové informace sloučí s těmi původními (mluvíme zde o „*Piagetově adaptaci*“). Pokud k tomuto sloučení nedojde, „*starší vrstvy poznání jsou překryty novými a vědění se vrší v oddělených vrstvách, pod kterými zůstává původní jádro představ*“ (Novotný, 2002). Výsledkem je, že jedinec může nové informace reprodukovat, ale dojde k jejich porozumění a jsou posléze zapomenuty. Důležitou součástí celoživotního učení je tedy diagnostikovat prekoncepty učících se jedinců, determinovat jimi učení tak, aby se učivo stalo součástí poznání člověka.

Konstruktivistické pojmání učení je často označováno jako ideální východisko pro celoživotní učení. Učící se jedinec je zde v centru vzdělávacího procesu (Bertrand, 1998). Celoživotní učení předpokládá samostatnost studujícího, který si řídí a organizuje samostatně a prakticky nezávisle své učení. Tradiční role učitele se v tomto pojetí zcela ztrácí a přirozeně mění do podoby facilitátora, průvodce studiem. Přičemž je potřeba zdůraznit, že tato role facilitátora není nezbytně nutnou podmínkou celoživotního učení, ale spíše naopak je jednou z možných variant. V rámci celoživotního učení je studující nucen převzít zcela odpovědnost za své učení, kontrolovat své výsledky a hodnotit dosažené pokroky. Vznikající synchronní nebo asynchronní interakce mezi učícími se jedinci jsou pak v rámci celoživotního učení možné a to v zásadě bez bariér jak z pohledu místa, tak času, ovšem ani toto není nezbytně nutné.

Podíváme-li se na průvodce či facilitátora učení v kontextu konstruktivistického pojetí a ve smyslu celoživotního učení, pak je ho možno chápat jako osobnost, která (Brooks, Brooks, Alexandria, 1993):

- je jedním z mnoha zdrojů poznání;
- je inspirující a povzbuzující ke zkušenostnímu učení;
- umožňující sebeřízení a podporující proces elaborace a přemýšlení;
- povzbuzující k myšlenkové činnosti kladením otázek, podporující vzájemnou diskusi;
- povzbuzující a akceptující samostatnost, tvořivost a iniciativu.

Pokud se tedy v procesu celoživotního učení objevuje učitel, pak jedine v roli facilitátora vytvářejícího vhodné podmínky pro individuální či individualizované učení. Řídící role je vždy plně přesunuta na samostatně se vzdělávajícího jedince.

Konstruktivistický přístup k celoživotnímu učení zdůrazňuje, že:

- rozhodující rolí je aktivita studujícího;
- učení je procesem kognitivního konstruování;
- učení začíná aktualizací předchozího poznání a porozumění;
- navození učení je nejlépe v podnětném prostředí;
- navození problémových situací podporuje učení a motivaci;
- sociální a kulturní kontext má svůj význam pro porozumění.

## **Klady a zápory konstruktivistického pojetí celoživotního učení**

V předchozí kapitole jsme uvedli především klady konstruktivistického pojetí, a to zejména v zaměření k činnostem, které navozují myšlenkové operace, vytváření a měnění poznávací struktury na základě zkušeností, se kterými přichází člověk do procesu učení. Konstruktivistické pojetí je často označováno jako ideální pedagogické východisko pro celoživotní učení. Současné možnosti informačních a komunikačních technologií nabízejí v této oblasti prakticky ideální nástroj schopný vytvářet pro konstruktivisticky pojaté vzdělávání velmi příznivé podmínky.

V pojetí konstruktivistického vzdělávání lze však na druhou stranu spatřit i určitá omezení:

- Konstruktivismus se nehodí pro všechna témata vzdělávání. Už sama podstata některých témat určuje, že musí být vyučovány v klasickém pojetí instruktivně (podle Paperta (1994) je instruktivní výuka charakterizována řízením práce studujícího dle instrukce nebo vzoru). Toto pojetí je i efektivnější právě u určitých témat. Příkladem může být výuka základních „neodvoditelných“ pravidel či dovedností (pravidla silničního provozu, řemeslná dovednost apod.).
- Konstruktivistické pojetí nemusí být nejvhodnější pro člověka, který je zvyklý na transmisivní přístup a který mu dosud vyhovoval. Může tak mít problém vůbec umět získat nové znalosti a dovednosti postavené na samostatné práci.
- Skupinová a samostatná práce – dva pojmy, které mohou být pro studujícího zdrojem obtíží. Někteří studující preferují samostatnou práci

a tu považují za neefektivnější a jiní vnímají právě socializační efekt skupinové práce jako výhodu při získávání poznatků a dovedností.

- Konstruktivistické pojetí je rovněž náročné na přípravu i realizaci výuky, na materiálovou a technickou (technologickou) dostupnost, náročnost na přípravu facilitátorů i institucí poskytujících vzdělávání.

## Závěr

Soudobé pojetí celoživotního učení v kontextu konstruktivistického přístupu představuje hluboce individuální proces zdůrazňující poznání reality konstruktem na základě své vlastní individuální zkušenosti. Při aplikaci konstruktivismu učící se jedinec tak dospívá k vybudování vlastní struktury vědomostí i postojů. Základními metodickými východisky jsou činnostní pojetí výuky, zkušenostní učení v reálném kontextu a sebereflexe.

Člověk v procesu celoživotního učení s konstruktivistickým přístupem je vysoce motivován k učení, a to konkrétní, ale hlavně samotnou prací, zapojováním svého okolí do procesu učení, hledáním souvislostí mezi různými informacemi a poznatky apod. Získané znalosti se pak upevňují, když jsou úspěšně využívány v prostředí, v němž člověk žije a pracuje. Důležitým momentem je aktivní využívání získávaných znalostí.

## Literatura

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BROOKS, J. G., BROOKS, M. G., ALEXANDRIA, V. A. 1994. *Association for Supervision and Curriculum Development*. In HANLEY, S. *On constructivism*. Maryland Collaborative for Teacher Preparation 1994, No. Due 9255745.

Celoživotní učení pro všechny: zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16.–17. ledna 1996. Praha, *Učitel'ské noviny – Gnosis*, 1997.

Celoživotní vzdělávání [online]. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikimedia Foundation, 2001–, strana naposledy edit. 2011-08-01 [cit. 2011-09-18]. Česká verze. Dostupný z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Celoživotní\\_vzdělávání](http://cs.wikipedia.org/wiki/Celoživotní_vzdělávání).

*Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European Communities, 2000. 36 p. Dostupný z: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.

*Council of Europe: Education Policies for Democratic Citizenship and Social Cohesion*. Strasbourg, 2000. 88 p. Dostupný z: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf>.

GAGNON, G. W., COLLAY, M. 2005. *Constructivist Learning Design* [online]. c2005, poslední revize neuvědena [cit. 2011-06-06]. Dostupný z: <http://www.prainbow.com/c1d/c1dp.html>.

- HILL, G. 2004. *Moderní psychologie: hlavní oblasti studia lidské psychiky*. Praha: Portál. 280 s. ISBN 80-7178-641-1.
- Investing in competencies for all*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 2.-4. April 2001. Paris, 2001.
- NOVOTNÝ, P. 2002. Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky. In NOVOTNÝ P., POL, M. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 17-28. ISBN 80-210-3020-8.
- PAPERT, S. 1994. *The Children's Machine – Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books. 241 p. ISBN 978-0465010639.
- PORUBSKÁ, G., ĎURDIÁK, L. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: Slovdidac. 215 s. ISBN 80-969303-0-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- WHEATLEY, G. H. 1991. Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. *Science Education*, Vol. 75, No. 1, pp. 9-21.

## Autor

Doc. Ing. Čestmír Serafín, Dr., Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail: cestmir.serafin@upol.cz