

# Důsledky teorie učení pro myšlenku všeobecných znalostí

Překlad článku

Stevenson, John

**The Implications of Learning Theory for the Idea of General Knowledge.**  
*Journal of Vocational Education and Training*, 38, 2003, č. 2, s. 241-253.  
Lit. 37.

V 90. letech se většina západních zemí snažila podporovat výsledky učení, které byly vyzvedávány jako obecně důležité v rozličných pracovních situacích a v životě vůbec. Mezi příklady tohoto trendu lze zařadit: základní/obecné/klíčové dovednosti (*Core/Generic/Key Skills*) ve Velké Británii, nezbytné dovednosti (*Necessary*

*Skills*) v USA a klíčové kompetence (*Key Competences*) v Austrálii. Seznamy těchto dovedností obvykle zahrnují v různém klasifikačním členění a označení takové oblasti projevů schopností (*capacities*), jako jsou komunikace, matematika, řešení problémů, používání technologie, zvládání práce s informacemi, práce v týmu atd. Například nezbytné dovednosti v USA tyto druhy schopností seskupují a člení na „základ“ („*Foundation*“) a „pracovní kompetence“ („*Working Competences*“).

Základ tvoří:

- základní dovednosti – *basic skills* (čtení, psaní, aritmetika a matematika, mluvení a poslouchání);
- dovednosti myšlení – *thinking skills* (schopnost učit se, přemýšlet, myslet tvůrčím způsobem, rozhodovat se a řešit problémy);
- osobní kvality – *personal qualities* (individuální odpovědnost, sebeúcta a sebeřízení, sociabilita a integrita).

Kompetence používané na pracovišti (*Workplace Competences*) jsou:

- schopnost produktivně využívat zdroje;
- informační dovednosti;
- systémy a technologie.

Později byly tyto „genericke“ („obecné“) dovednosti ve Velké Británii znovu potvrzeny (DfEE, 2000) jako komunikace, početní aplikace, informační technologie, týmová práce, zlepšování vlastního učení a výkonu a řešení problémů. Někteří zaměstnavatelé kladou důraz též na logické myšlení, rozvržení práce a diagnostikování pracovních problémů, dovednosti v řízení pracovního procesu, schopnost představit si výsledek a zpětně rekapitulovat pro účely plánování. Nedávno publikovaná evropská studie (Lundvall a Borrás, 1997) požaduje také osobní a sociální kvality významné při získávání a využívání nově (často neuvědoměle) osvojovaných technologických znalostí, a v práci klade důraz na jejich spojení se znalostmi. V jiné evropské zprávě se věnuje pozornost tzv. „horizontálním a základním kompetencím“ („*horizontal and core competences*“) a „transverzálním a osobním dovednostem“ („*transversal and personal skills*“) včetně schopnosti pracovat v týmu, kreativity, nápaditosti, sebepercepce (*self-perception*) a participačních (*participatory*) dovedností (Sellin, 1999).

Společným znakem těchto „obecných“ („*common*“) dovedností je, že jsou všechny uváděny bez kontextu, jako by mohly být získány jako takové, nezávisle na obsahu nebo kontextu. Zdá se, že je zde činěn pokus nahradit jiné formy všeobecných znalostí (*general knowledge*), poskytované například teoretickými disciplinami, jejich novou formou, v naději, že tato nová forma bude bližší funkčně pojímanému životu.

Nové názory na to, co by mělo tvořit obecné (*generic*) nebo všeobecné (*general*) znalosti, jsou zřejmé také ze seznamů žádaných výsledků učení, v nichž jsou brány v úvahu i širší, nejenom pouhé ekonomické zřetele. Jako příklad těchto širších vymezení uvedme osobní atributy (*personal attributes*) vyvinuté Parkerem a kol. (1999) jako atributy implikované vizemi žádaní budoucí společnosti:

- schopnost dívat se na problémy a přistupovat k nim jako člen globální společnosti;
- schopnost spolupracovat s ostatními a přejímat odpovědnost za své role/povinnosti ve společnosti;
- schopnost pochopit, akceptovat, oceňovat a tolerovat kulturní rozdíly;
- schopnost přemýšlet kritickým a systematickým způsobem;
- ochota řešit konflikty nenásilným způsobem;
- ochota měnit svůj životní styl a spotřebitelské zvyky kvůli ochraně životního prostředí;
- schopnost přistupovat citlivě k lidským právům a hájit je (např. práva žen, etnických menšin atd.).

Tyto novější ekonomické i nejen ekonomické příklady se – stejně jako jimi odmítané přístupy k poznávání založené na teoretických disciplínách (*theoretical discipline-based approaches to knowing*) – snaží přesáhnout specifika či jednotlivosti situací vymezených kontexty různého druhu či situací konkrétních. Předpokládá se zde, že člověk může (1) získat znalosti o určité míře všeobecnosti, a (2) aplikovat tuto „všeobecnou“ schopnost v nových situacích a kontextech. V kognitivní teorii (*cognitive theory*) je toto předpoklad transferu, jinými slovy, předpokládá se, že člověk může získat propoziční a procedurální znalosti (např. schémata), které mohou interpretovat různé druhy relevantních situací, konceptualizovat je na příslušné úrovni abstrakce a aplikovat postupy, které povedou ke vhodné činnosti. Tato schémata mohou být vydělena a zaříděna pod takovými označeními jako „dovednosti myšlení“ („*thinking skills*“) v taxonomii USA či „řešení problémů“ („*problem solving*“) v taxonomii Velké Británie a Austrálie, nebo mohou být implicitně obsažena i jinde v tom, co je míněno takovými označeními jako „komunikace“, „participační dovednosti“, „technologické znalosti“ nebo „schopnost myslet kriticky a systematicky“ („*communication*“, „*participatory skills*“, „*technological knowledge*“, or „*capacity to think in a critical and systematic way*“) v dalších kategoriích těchto či jiných taxonomií.

Předpoklad, že člověk může poznávat způsobem oproštěným od jednotlivostí specifických, konkrétních, kontextem určených situací, není nový. V průběhu doby byl často vyjadřován podle polarit různých dualismů, tzn. jako způsob poznávání kontrastující svými poznatky s jinými způsoby poznávání, například:

- **všeobecné versus specifické znalosti;**
- **teoretické versus praktické/funkční znalosti;**
- **pojmové porozumění versus dovednosti.**

Jak však bude dále naznačeno, současná teorie učení odmítá myšlenku, že takovéto schopnosti mohou být nezávislé na obsahu a kontextu a že mohou existovat izolovaně od opačného pólu zvoleného dualismu.

### **Všeobecné versus specifické znalosti**

V kognitivní teorii by se představa všeobecných znalostí rovnala všeobecným procedurálním znalostem a/nebo vysoce abstraktním deklarativním pojmovým tvrzením. To první by byly všeobecné postupy řešení problémů, např. pro určování, zda je problém rutinní nebo nový, pro rozložení problému do souboru dílčích problémů, pro plánování, pro analýzu vztahů prostředků a účelu a pro monitorování postupu směrem k vyřešení. Tyto procedury jsou

někdy nazývány procedurami vyššího řádu neboli metakognitivními procedurami. Druhá představa všeobecných znalostí jako vysoce abstraktních deklarativních pojmových tvrzení by byla v kognitivní teorii chápána jako koncepty vyšší úrovně (např. princip zachování hmoty), do kterého by zapadaly koncepty nižší úrovně (např. specifika určité chemické rovnice nebo fyzikálního procesu). V kognitivní teorii by to bylo označeno jako pojmové chápání s hlubokým porozuměním, které předpokládá vysoký stupeň propojení mezi tvrzeními na různých úrovních abstrakce.

To znamená, že pro sledování linie všeobecných versus specifických znalostí by bylo propozicí, že učící se mají rozvíjet abstraktnější koncepty tak, aby se hodily na řadu specifických aplikací, a že mají rozvíjet takové způsoby přístupu k problémům, v nichž je problém konceptualizován na úrovni abstrakce vhodné pro to, aby to umožňovalo volbu a stanovení určité strategie řešení. Jiné označení pro toto je „vzdálený transfer“ („*far transfer*“) (Royer, 1979).<sup>1</sup>

Nyní se však již ví, že i když, jak se zdá, jsou znalosti používány tímto způsobem, nejsou tímto způsobem získávány, a že jakékoliv takové znalosti je tak jako tak vždy obtížné přenášet do nových situací. Žáci spíše získávají znalosti v případě, že kontext je smysluplný a účel a funkce jsou jasné, tj. když učení probíhá v začlenění do situace nebo do kontextu (Pea, 1987). Právě z toho, že se vyrovnáváme s nejbližšími konkrétními funkčně určenými situacemi, čerpáme motivaci k tomu, abychom se utkali s požadavky a učili se novým věcem. Novým věcem se učíme, pokud je můžeme spojit s tím, co už známe, a v tomto úsilí se pravděpodobněji angažujeme, pokud z něj plyne okamžitý prospěch – prospěch, který vyplývá ze skutečných bezprostředních úkolů.

To neznamená, že nejsme schopni osvojovat si koncepty vyšší úrovně. Existují dvě hlavní cesty, jak k tomu může dojít. První spočívá v tom, že je můžeme odvodit od několikerych různých zkušeností, když zkoumáme,

- jaké jsou podobnosti a rozdíly v těchto zkušenostech a jaké jsou důvody těchto obměn;
- proč jsou různé druhy postupů vhodné pro některé zkušenosti, v některých kontextech, pro některé účely;
- proč jsou jiné vhodné pro odlišné situace.

Můžeme například rozlišit různé principy, které vysvětlují, proč jsou některé druhy komunikace efektivnější než jiné pro různé účely v různých kontextech. Druhou hlavní cestou, jak můžeme získat koncepty vysoké úrovně, je přímé zprostředkování (*direct transmission*), např. když nám je někdo řekne nebo si je přečteme. Například nám někdo může říci zásady efektivní komunikace.

I když však získáme koncepty vyššího stupně zobecnění, jde tu pak více o problém transferu než o přímou aplikaci vysoce abstraktních principů a všeobecných postupů řešení problémů. Získáme-li všeobecné koncepty spíše zprostředkováním než odvozením ze smysluplné zkušenosti, je transfer méně pravděpodobný. (Pravděpodobnost může být samozřejmě zvýšena, pokud byl učící se následně aktivní ve vztahování zprostředkovaných významů ke skutečné zkušenosti.) Potíže transferu vznikají z mnoha důvodů, včetně problému, že transfer je paradoxní (Simons, 1999) a závisí na interpretaci nové situace, na vnímání podobností a na rozeznávání vhodnosti transferu (Pea, 1987). Nic z toho není automatické a ve většině případů opravdu nových situací je zahrnut spor (Beach, 1999) a nové učení (Bransford a Schwartz, 1999).

Studie pracovního prostředí skutečně ukazují (Stevenson, 1996, 2002; Beven, 1997), že kompetence definované Australanem Mayerem nejsou jako takové známy a využívány na pracovištích. Snad poskytují vhodné charakteristiky pro tvůrce kurikula, nejsou však znalostmi pracovními (*knowledge of work*) – jsou vzdálené užitečnosti a konkrétní praxi, a

podobnosti praxe na různých pracovištích nejsou dány, nýbrž jsou konstruovány, a to spíše pozorovatelem než praktikem.

Navíc se zdá, že existuje jen málo opravdu obecných postupů řešení problémů (např. analýza vztahů prostředků a účelu – redukce rozdílů a stanovení dílčích cílů) a Anderson (1993) je nazývá „slabými“ metodami kvůli požadavkům, které kladou na operační paměť (*working memory*). Naopak silnější je vědění, co si počít s určitými třídami kontextualizovaných problémů, a tomuto vědění, co si počít, lze lépe porozumět, je-li odvozováno, než je-li prostě jen předáváno bez zkušeností s aplikací a reflexí.

Nic z toho neznamená, že zevšeobecnující koncepty nejsou žádoucí; spíše to znamená, že izolované, odtržené od smysluplných souvislostí zevšeobecnované koncepty není snadné aplikovat. Jinými slovy, vyabstrahuje-li člověk takovéto koncepty ze zkušeností – jež samy již jsou významově naplněné – má možnost vidět souvislosti, ale je-li mu prostě poskytnut sám koncept, rozpoznávání možností jeho aplikací pak může být problematické a musí být rovněž dále rozpracováno přímo. Navíc je pro užitek funkčnost životně důležitá spojitelnost všeobecného konceptu se specifickými, místními, konkrétními situacemi, tzn. nejde tu o všeobecné *versus* specifické znalosti, nýbrž o všeobecné znalosti odvozené od specifických znalostí a s nimi spojené. Právě rozlišování vztahů mezi všeobecným a zvláštním je tím, co umožňuje interpretace nových situací a novou selektivní volbu a aplikaci myšlenek a postupů v zápolení s novými požadavky.

### **Teoretické versus praktické/funkční znalosti**

Teoretické znalosti jsou v principu odvozeny od praktických zkoumání a pokusů o objasnění povahy jevů. Tyto znalosti jsou rozvíjeny uvnitř disciplin po mnoho let a jsou podrobeny testování procedurálními metodami/principy dané disciplíny, např. v přírodních vědách opakováním experimentů k prověření jejich výsledků, formulováním hypotéz a jejich ověřováním. Z kognitivního hlediska je to opravdu sofistikovaná forma abstraktních propozičních znalostí odvozených z praxe v souladu s metodologickými postupy nějaké oblasti znalostí, např. podle vědeckých výzkumných metod.

Teoretické znalosti, jako jakékoli jiné vědomosti, ať tyto nebo soubory propozic abstrahovaných z konceptualizace praxe nebo jevů, jsou poněkud vzdálené konkrétní praxi nebo jevům samotným. Mohou, ale nemusí to být „všeobecné“ znalosti v tom smyslu, že mohou, ale nemusí být aplikovatelné jen na omezený soubor jevů. Na rozdíl od požadavků v oblastech jako komunikace, řešení problémů a analýza, používaných k popisování „obecných“ dovedností, jsou teoretické znalosti víc omezené na jediný aspekt nějakého jevu. Například obecná dovednost komunikace by byla předmětem různých druhů teoretické analýzy z hlediska různých teoretických disciplin.

Z hlediska „zevšeobecnitelnosti“ nebo „transferu“ je důležité, jak dochází k porozumění těmto znalostem. Klíč opět spočívá v druhu spojení, která podle mínění jednotlivce existují mezi teorií a jeho vlastní přímou zkušeností s jevem nebo praxí. Považuje-li spojení za silná, pak to znamená, že jevu nebo praxi lze porozumět na základě teoretických představ. Nejsou-li tato spojení jasná, lze pochopit jen samu teorii a je pravděpodobné, že i jev bude pochopitelný pouze sám o sobě a rozdílně. „Neschopnost“ učících se přijmout teorii a jejich tendence vrátit se k „intuitivnímu“ a „primitivnímu“ chápání jsou dobře známy zejména v přírodních vědách a v matematice. Nyní převládá názor, že učící se mohou mít několik (dokonce nekompatibilních) mentálních reprezentací jevů a že si obvykle vybírají tu reprezentaci, která nejlépe vyhovuje jejich specifickému účelu (např. Nunes, 1999; Pozo a kol., 1999; Schnotz a Preuß, 1999).

Rozlišování mezi teoretickými a praktickými znalostmi je založeno také na názoru, že jeden soubor zaměstnání, označených jako profese – *professions* (např. lékařství, inženýrství, právo a architektura), při provádění praxe podstatně staví na teorii, zatímco druhý soubor zaměstnání, označených jako povolání – *vocations* (např. živnosti a kancelářské práce), staví v praxi podstatně na vysoce rutinních procedurálních znalostech. Tyto znalosti jsou často označovány jako personální, přímé, zkušenostní, neuvědomované (*tacit*) nebo implicitní proto, aby se ukázalo, že jsou „nesofistikované“ a „zakotvené“ v praxi. Nyní však výsledky výzkumů dokazují, že i pracovníci v „profesích“, jakmile získají zkušenosti, čerpají z vysoce rutinních procedurálních znalostí („scénářů“) připojených k vzorcům pro často řešené druhy případů (Boshuizen a kol., 1995; Bromme a Tillema, 1995; Custers a kol., 1999; Rambow a Bromme, 1995; von der Weth a Frankenberger, 1995). To znamená, že pracovníci v profesích (*professionals*) transformují své teoretické znalosti do („zhuštěných“) znalostí vzorových případů a dovedností (scénářů) pro zabývání se těmito případy. Klienti nebo problémy jsou nahlíženi spíše z hlediska typologického než na základě teoretických principů v zázemí typů. Čím zkušenější pracovník je, tím je pravděpodobnější, že ztratil kontakt s původními teoretickými myšlenkami dané vědy, kterým se učí nováčky. Takže rozlišování mezi profesí a povoláním má, jak se zdá, více co dělat s třídním nahlížením než s nějakými podstatnými rozdíly v odborné praxi.

Závěr, který lze vyvodit, pokud jde o všeobecné a specifické znalosti, je ten, že dichotomie mezi teoretickými a praktickými/funkčními znalostmi není užitečná. Člověk spíše musí být schopen sladit teoretické a přímé osobní (synoetické (*synoetic*) – Phoenix, 1964) poznání jevů a praxe chápáním souvislostí mezi nimi. Jedno může být odvoditelné od druhého – tzn. že teorii lze odvodit z analýz praxe a nové způsoby přistupování k praxi mohou být odvozeny z teorie. Leinhardt a kol. (1995) při komentování výzkumu v mnoha oblastech profesní praxe tvrdí, že člověk by se měl angažovat v praktickém učení, které buduje toto spojení užíváním teoretických způsobů poznání ke zkoumání praxe a praktických způsobů poznání ke zkoumání teorie. Jedno není náhradou druhého; i když je přímé pochopení smysluplné, přímo vztahované ke skutečnosti, nemá stejnou potenciální sílu jako (smysluplné) teoretické vysvětlení, a i když teoretické vysvětlení může mít potenciální explanační sílu přesahující bezprostřední jev nebo praxi samu o sobě, může být inertní a jeho vybavení může být nepravděpodobné, nebudou-li jasná spojení s dalším porozuměním.

Užitečným způsobem přemýšlení o teoretických znalostech je tedy přemýšlet o nich jako o pouze jednom z druhů „vědění čím“ („*knowledge-with*“) (Bransford a Schwartz, 1999), vedle jiných rámců nebo kontextů, jimiž poznáváme (např. teorie a praxe). Učební cíl se potom stává cílem explicitně zvědomit významotvorné rámce, ocenit je pro jejich užitečnost a vybudovat spojení mezi nimi tak, aby repertoár způsobů vědění, který je k dispozici pro nové situace, byl rozsáhlý, vzájemně propojený a smysluplný.

## **Pojmové porozumění versus dovednosti**

Experti, jak se zdá, přistupují k novým problémům jinak než nováčky v tom, že než zahájí nějakou akci, udělají si přestávku a tuto přestávku využijí k tomu, aby „našli“ problém – aby rozvinuli pojmově založené porozumění problému (Chi a kol., 1981). V kognitivní teorii je to považováno za známku toho, že experti vidí jiný problém než nováčky, nahlížený více z hlediska „fundamentálních“ principů a méně z hlediska „povrchních“ rysů. Právě tato zjištění jsou považována za známku toho, že pojmové porozumění je formou poznání, která je nadřazena dovednostem, a často se pak činí skok, který staví pojmové porozumění na roveň všeobecným znalostem a teorii.

Prvním závažným sporným momentem literatury k tomuto tématu je to, že je obvykle kladeno rovnítko, alespoň implicitně, mezi pojmové porozumění a deklarativní znalosti, tj. znalosti, které lze vyslovit – verbalizovatelné znalosti. Většina kognitivní literatury o propozičních znalostech neboli „vědění, že“ („*knowledge-that*“) načrtává mapy konceptů, na nichž všechny koncepty jsou slova. To znamená, že obrazové, hrané a dalších imaginálně zpodobující reprezentace vědění (*pictorial, enactive and other imaginal representations of knowledge*) jsou vyloučeny. Navíc jsou „expertní“ znalosti používané v počítačových simulacích obvykle vyvozovány jako slova a pravidla. Víme však, že porozumění nemusí nutně mít podobu slov (viz např. Bloch, 1998; Nunes, 1999). Spíše by tedy měl být náležitě doceněn význam obrazových a jiných zpodobení (Paivio, 1979), různých forem inteligence (*multiple intelligences*) (Gardner, 1999), neuvědomovaných (*tacit*) znalostí (Atkinson a Claxton, 2001; Polanyi, 1983) a „praktického důvtipu“ („*practical intelligence*“) (např. Sternberg, 1985, 2000). Takže se musíme ujistit, že neklademe rovnítko mezi porozumění, koncepty, propozice, „vědění, že“ a verbální vyjádření znalostí. Spíše bychom měli uznat, že porozumění může mít formu verbalizovatelných nebo neverbalizovatelných, zpodobujících (*imaginal*) konceptů, propozic nebo jiných forem „vědění, že“. Stručně řečeno, musíme uznat, že můžeme rozumět, ale nemít pro to slova. Můžeme dokonce rozumět skrze konání, to znamená prostřednictvím dovedností, jež máme, a můžeme chápat problémy skrze tyto dovednosti. Navíc čím lépe umíme, tím více ztrácíme kontakt s jakýmkoliv verbalizovatelnými podrobnostmi, které nám možná pomohly cestou (Anderson, 1982).

Druhou velkou nesnází pro vytváření dualismu mezi pojmovým porozuměním a dovednostmi je to, že teorie schémat (*schema theory*) tvrdí, že postupy a „vědění, že“ (koncepty nebo propozice v různých druzích modalit) jsou spojeny v mentálních reprezentacích – ve spojeních podobných těm, která Boshuizen klade na přední místo mezi zhuštěné znalosti a scénáře. Nezdá se, že by tomu bylo tak, že napřed porozumíme prostřednictvím vyšších druhů mentálních reprezentací a potom konáme prostřednictvím nepřibuzných, nižších druhů procedurálních reprezentací. Schémata jsou naopak založena na zkušenosti (např. Carlson, 1997). Také ona jsou performativní (*performatory*) podle Bartlettovy (1932) původní konceptualizace schémat jako dynamických a v interakci s prostředím. Výkonné porozumění, včetně schopnosti odborně konat, zahrnuje, jak se zdá, vysoce propojené „vědění, že“ a procedurální znalosti, přičemž různé procedury jsou snad propojeny s „vědění, že“ na různých úrovních abstrakce.

To znamená, že nejde o koncepty versus dovednosti, ale o dovednosti spojené s koncepty (kde koncepty se nemusí rovnat slovům) nebo s hnízdy konceptů. Neznamená to, že koncepty jsou lepší nebo nadřazené; spíše jsou obojí potřebné a obojí musí být navzájem propojeny k efektivnímu působení. Cílem učení by pak tedy mělo být budovat a propojovat koncepty/„vědění, že“ a dovednosti pro zabývání se vícerými a rozmanitými zkušenostmi, spolu se schopností posuzovat, které koncepty a dovednosti jsou vhodnější pro jaké situace s jakými charakteristikami.

### **Závěr – znovu zvážít myšlenku zevšeobecnování**

Odlišování „všeobecných“ znalostí od „ostatních“ forem znalostí je těžko udržitelné. „Všeobecné“ znalosti jsou samy situovány v kontextu svého získávání, a tato silná spojení se školním nebo jiným institucionalizovaným kontextem často stojí v cestě tomu, aby byla vnímána jejich relevance pro každodenní nebo pracovní kontexty. To znamená, že bez spojení se specifiky, s konkrétností, praktičností, funkčností a smysluplností, jsou všeobecné znalosti inertní; učící se je nechápu jako relevantní, vhodné, a proto nedochází k transferu. Na druhé straně, jsou-li spojeny s porozuměním specifikům, praktickému, funkčnímu, konkrétnímu (např. prostřednictvím učebních zkušeností vedoucích k jejich rozvíjení),

mohou všeobecné znalosti získat na významu – jejich relevance a užitečnost mohou být vnímány. To znamená, že „všeobecné“ znalosti vyvozují svůj význam prostřednictvím „ostatních“ forem znalostí.

Tento názor na neodlučitelnost spletené provázanosti (*inextricability*) tak zvaných všeobecných a „ostatních“ forem vědění má důsledky pro učení. Beach (1999) poskytuje užitečný výchozí bod pro utváření přístupu k učení, který je s to pokročit dále za metaforu všeobecných znalostí nebo transferu. Odmítá pojetí všeobecných znalostí nebo obecných znalostí, která zahrnují „dekontextualizaci zprostředkujících způsobů ... utváření konceptů při stále větších vzdálenostech od určitých kontextů a věcných významů (*referents*)“. Vycházejí z van Oerse (1998) zdůrazňuje, že zevšeobecňování by mělo být spíše procesem neustálé rekontextualizace než dekontextualizace. To znamená, že se vyslovuje pro sociokulturní chápání zevšeobecňování, zahrnující „kontinuitu a transformaci znalostí, dovedností a identity napříč různými formami sociální organizace a spíše pro mnohonásobně vzájemně propojené procesy než pro jednoduchou všeobecnou proceduru“. Zastává názor, že „procesy zevšeobecnění a systémy artefaktů splétají dohromady měnící se jednotlivce a společenské organizace tak, že člověk zažívá stávání se někým nebo něčím novým, podobně jako v Deweyho (1916) pojímání rozvoje jako „stávání se““. Tento přístup k zevšeobecnění zachovává vztahy mezi koncepty a dovednostmi, zkušeností a porozuměním, přímým věděním a teorií. Nesnaží se je od sebe odtrhovat nebo mezi nimi vytvářet odstup, spíše klade důraz na spojení mezi nimi.

Naproti tomu nové seznamy klíčových/základních/obecných dovedností/kompetencí jsou, jak se zdá, pokusem vytvořit novou gnozeologii znalostí s nadějí, že tyto znalosti by mohly být obecné v různých pracovních situacích. Tyto pokusy jsou sice asi vedeny žádoucím úmyslem přerušit hegemonii přístupů ke znalostem založených na jednotlivých disciplínách tím, že podporují „obecné“ schopnosti a jejich zjevnější relevanci a užitečnost pro svět práce a každodenních zkušeností. Při vši užitečnosti tohoto úmyslu ovšem seznamy, jakmile existují, padají do mnoha stejných pastí jako dřívější myšlenky všeobecných nebo teoretických znalostí. Znamenají totiž odtržení od konkrétních specifik zkušeností, což má za následek ztrátu smysluplnosti a posléze obtíže s přenosem. Podporují komercializující chápání znalostí jako v balících či kvantech neproblematicky získávaných a používaných komodit (*the commodification<sup>2</sup> view of knowledge*). Nesou s sebou také riziko falešně pozitivních hodnocení, tj. může být chybně předpokládáno, že efektivnost v komunikaci (v řešení problémů, v práci v týmu) v jedné situaci, „zaškrtnutá“ jako projevující se kompetence, indikuje kompetenci i v dalších, odlišných kontextech, zabývajících se odlišným obsahem. To znamená, že složitosti praktické činnosti jsou popírány v zájmu stavění na kompetencích.

Takže – stejně jako u starších koncepcí všeobecných znalostí – musíme odmítnout ideu nadřazenosti abstrahovaných, zevšeobecněných, deklarativních, teoretických znalostí nad schopností provádět specifickou, kontextualizovanou, zručnou, praktickou činnost, a musíme také odmítnout představu, že specifická, kontextualizovaná, zručná, praktická činnost v jednom kontextu se automaticky generalizuje a přenáší na nový obsah, nové situace a kontexty. Spíše je potřebné učení zaměřené na vysoce propojené formy porozumění. Pokud jde o Beache, tvrdí se zde, že je třeba se zaměřovat spíše na učícího se než výhradně na předpokládané znalosti. Je to učící se, kdo se mění prostřednictvím učení, a je to učící se, kdo vstupuje do nových situací. Jistě, učení musí měnit učícího se, tyto změny jsou však mnohem komplikovanější než přejímání obecných dovedností a/nebo konceptů či automatické zevšeobecňování situačně vázané kompetence. Beach má na mysli transformativní (*transformative*) zkušenosti, které zahrnují „vývojovou změnu ve vztahu mezi jednotlivcem a jednou nebo více sociálními aktivitami“. Nazývá je „racionálními přechody“ (*„consequential*

*transitions*“) – „racionálními pro jednotlivce a ... vývojovými z povahy věci, lokalizované v měnících se vztazích mezi jednotlivci a sociálními aktivitami“.

K tomu, aby k těmto transformacím docházelo, jsou potřebné opravdu odlišné situace, které poskytují příležitost pro rekonstrukci vědění, dovedností a sebepojetí (*self*). Tyto situace by se měly lišit v tom, co Beach nazývá „symboly, technologiemi a texty, neboli systémy artefaktů, ve vytváření kontinuity a transformací prostřednictvím sociálních situací“. Prostřednictvím těchto transformativních zkušeností by se měly střetávat a a propojovat v celek teorie a praxe, všeobecné a specifické koncepty, koncepty a dovednosti tak, jak se učící se utkává se světem“ (Bransford a Schwartz, 1999). Měla by být budována spojení, rámce, které je třeba poznat, by měly být stavěny do protikladu a porovnávány a vyvíjené repertoáry by měly být zakládány na nových zkušenostech a jejich prostřednictvím modifikovány.

*Přeložila Anna Konopásková*

*Peer review překladu: Mario Stretti*

---

<sup>1</sup> Transfer učení (*transfer of learning*) je aplikace dovedností a znalostí naučených v jednom kontextu v jiném kontextu (Cormier a Hagman, 1987).

Blízký transfer (*near transfer*) znamená, že dovednosti a znalosti jsou aplikovány pokaždé stejným způsobem. Dovednostem a znalostem používaným při blízkém transferu se snadněji vyučuje a transfer učení je obvykle úspěšný. Nevýhodou je, že, jakmile se změní okolnosti, učící se pravděpodobně nebude schopen přizpůsobit této změně své dovednosti a znalosti (Clark, 1999). Příkladem blízkého transferu může být, když člověk, který umí řídit auto, tuto svou dovednost využije, když se učí řídit autobus.

Vzdálený transfer (*far transfer*) znamená, že dovednosti a znalosti jsou aplikovány v situacích, které se mění. Jednou z výhod vzdáleného transferu je, že jakmile jsou dovednosti a znalosti získány, učící se je schopen posoudit různé situace a přizpůsobit se jim. Nevýhodou vzdáleného transferu je, že dovednostem a znalostem při něm používaným se obtížněji vyučuje a transfer učení je proto méně pravděpodobný. (Clark, 1999). Příkladem vzdáleného transferu může být, když člověk, který se naučil principům proudění větru, aby mohl konstruovat větrné mlýny, využije své znalosti a dovednosti k seřízení plachet na plachetnici.

Pramen: <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/transferLearn/start.htm>

<sup>2</sup> *Commodification* lze definovat jako přeměnu něčeho v komoditu, s níž je možné obchodovat. Viz definice získané z Internetu:

*The action of turning something into or treating something as a mere commodity.* Přeměnění něčeho v komoditu nebo zacházení s něčím jako s pouhou komoditou. [www.heritage.nf.ca/glossary.html](http://www.heritage.nf.ca/glossary.html)

*Tendency to turn goods and services, even land and labor, into products for sale in market; used critically to describe loss of human qualities in capitalist production and exchange.* Tendence přeměňovat zboží a služby, dokonce i půdu nebo pracovní síly, v produkty určené k prodeji na trhu; používáno kriticky k popsání ztráty lidských hodnot v kapitalistické produkci a směně. [www.emory.edu/SOC/globalization/glossary.html](http://www.emory.edu/SOC/globalization/glossary.html)

<b>Zpravodaj</b>	<b>Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)</b>
	Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 274 862 251, fax 274 863 380. E-mail: <a href="mailto:konopask@nuov.cz">konopask@nuov.cz</a> <a href="http://www.nuov.cz">http://www.nuov.cz</a> Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.