

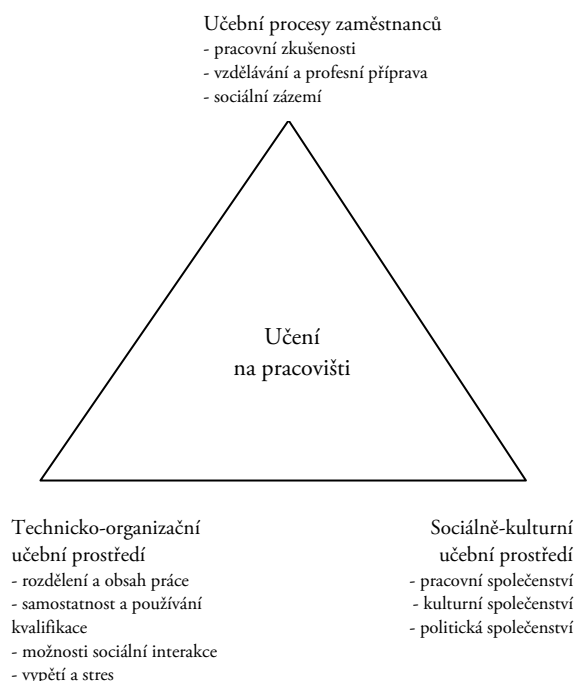
Model učení v pracovním životě

Článek popisuje vytvoření holistického modelu, který ukáže základní prvky učení na pracovišti a jejich vzájemná spojení. K tomu se dochází přizpůsobením a kombinováním dvou modelů, které byly vypracovány již dříve: modelu zabývajícího se pracovištěm jako prostorem pro učení a všeobecného modelu učebního procesu. Nejvýznamnějším rysem nového modelu je rozlišování mezi sociální a individuální úrovní učení a poukázání na to, že provozní praxe organizace a pracovní identita zaměstnanců se jako hlavní oblast důležitého učení na pracovišti překrývají.

Učení na pracovišti

Používáme velmi široký a otevřený termín „pracovní život“ k tomu, abychom zdůraznili, že učení vztahující se k práci se do značné míry neodehrává jen na samotném pracovišti, ale také například v kurzech, v sítích a ve výměnných programech, v kontaktech se zákazníky, uživateli a dodavateli, v rámci odborových svazů, v průmyslových organizacích a v soukromějším kontextu vztahujícím se k práci. Je však jasné, že učení na pracovišti má stále hlavní význam, a konstrukce modelu bude vycházet z modelu učení na pracovišti vytvořeného Jørgensenem a Warringem (2001) a uveřejněného s malými změnami, které umožňují další kombinace, jež budou provedeny později (obrázek 1).

Obrázek 1: Model učení na pracovišti



Model v zásadě operuje s termíny učební prostředí a učební procesy. K učení na pracovišti dochází ve střetu mezi učebním prostředím pracoviště a učebními procesy zaměstnanců. Pod termínem učební prostředí rozumějí Jørgensen a Warring příležitosti k učení obsažené

v materiálním a sociálním okolí. Pod termínem učební proces chápou život jednotlivce jako nepřetržitý učební proces, který staví na komplexních zkušenostech z dosavadního života a který je usměrňován plány do budoucna a budoucími perspektivami. Učební proces je rozhodující pro připravenost k učení, s níž jednotlivci a skupiny poznávají a využívají příležitosti k učení v učebním prostředí. Učení probíhá v dynamickém vztahu učebních procesů zaměstnanců, kolektivů na pracovišti a podniku jako technicko-organizačního systému.

Na tom je založen trojúhelníkový model tří hlavních složek učení na pracovišti: technicko-organizační učební prostředí, sociální učební prostředí a učební procesy zaměstnanců. Rozdělení učebního prostředí na dvě strany je důležité, protože vývoj každého z obou výše zmíněných prostředí určuje v podstatě odlišná dynamika. Ve vztahu k technicko-organizačnímu prostředí určuje podmínky pro učení především trh a technologické možnosti. Ve vztahu k sociálnímu učebnímu prostředí jsou pro učební možnosti zvláště důležité sociální a kulturní záležitosti.

Učební prostředí však tvoří pouze rámec pro učení, zatímco k učení dochází interakcí mezi jednotlivým zaměstnancem a učebním prostředím. Proto je nutné analyzovat předpoklady, zkušenosti a budoucí perspektivy zaměstnanců, a tak porozumět dynamice střetu mezi učebním prostředím a učebními procesy. Jednotlivé prvky modelu fungují ve vzájemném dynamickém vztahu. Například učební proces jednotlivého zaměstnance je úzce provázaný s vývojem sociálního učebního prostředí. Jen analyticky je lze odloučit jako oddělené prvky.

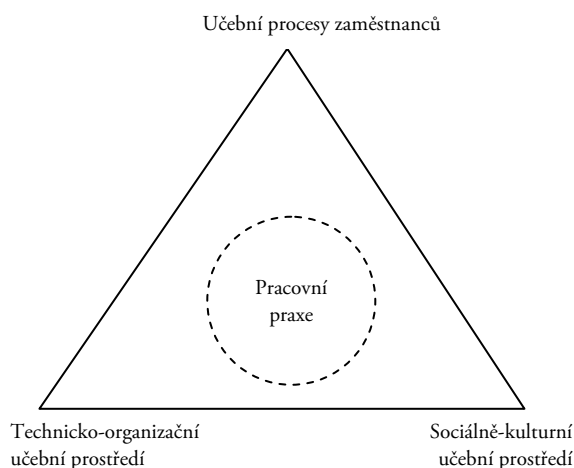
Stejně jako musí být učení na pracovišti chápáno jako dynamický vztah mezi různými prvky modelu, jsou jednotlivé prvky závislé na několika skutečnostech na společenské úrovni. Technicko-organizační a sociální učební prostředí na pracovišti musí být chápáno ve spojení se skutečnostmi, které jsou vůči individuálnímu pracovnímu místu vnější, například s trhem, s politicko-institucionálními a kulturními podmínkami

ve společnosti. Podobně je pro zaměstnance pracoviště jen jedním z mnoha jiných prostředí pro život a učení.

V modelu je každý z těchto prvků popsán několika charakteristikami, které jsou důležité ve vztahu k učení, a zároveň je zdůrazněno, že se různým způsobem vztahují k širšímu společenskému kontextu: učební procesy prostřednictvím praktických zkušeností jednotlivců a jejich postavení ve společnosti, prostředí na základě toho, že jsou formována společenskými podmínkami.

Pro pokračování v konstrukci modelu je důležité si všimnout nejen toho, že všechny tři prvky jsou v neustálé vzájemné interakci, ale také toho, že jsou zde ve hře dva různé druhy interakce. V environmentální či sociální rovině – podél základny modelu – je to interakce dvou druhů prostředí (které, jak již bylo uvedeno, mohou být odděleny pouze analyticky). A ve vertikální dimenzi modelu dochází ke stálé interakci mezi spleitou hrou dění v obou prostředích a učebními procesy jednotlivců. Oblast, kde se tyto dvě hlavní interakce setkávají – graficky uprostřed základny – může být označena jako oblast pracovní praxe, z níž je učení na pracovišti rozvíjeno. To znamená, že vždycky, když dochází k učení na pracovišti, je toto učení nevyhnutelně, přímo nebo nepřímo, ovlivňováno tím, jak je pracovní život ve společnosti organizován a jak funguje. Model podmínek pro pracovní život ukazuje obrázek 2.

Obrázek 2: Podmínky pracovního života pro učení



Tímto modelem se snažíme znázornit skutečnost, že učení, k němuž dochází na pracovišti, má původ v technicko-organizačních a sociálních podmínkách, v nichž jsou zaměstnanci zapojeni, a které – v konkrétní formě, jakou mají v tom kterém jednotlivém případě – jsou vždy zásadně ovlivňovány postavením a funkcí pracovního života v dané společnosti. K charakterizování této skutečnosti jsme využili koncept praxe, který byl v posledních desetiletích hojně rozvíjen v mnoha kontextech (např. Bourdieu, 1998;

Lave a Wenger, 1991), a který charakterizuje nejen to, co se děje „v praxi“, nýbrž také tuto praxi jako situaci konstitutivní pro – mezi jiným – lidské vědomí, identity a učení.

Co to je učení?

Předcházející text byl zaměřen na způsob, jímž lze chápat pracovní život jako prostor k učení. Další krok obrací pohled opačným směrem ke způsobu, jimiž se lidské učební procesy rozvíjejí, a k tomu, jak interagují s podmínkami pracovního života.

Na začátku však musíme poskytnout přesnější definici učebnímu konceptu, který tvoří základ naší práce, protože představa o tom, co učení je a může být, se v posledních letech vyvíjela v mnoha směrech a v nemalé míře se týkala učení v pracovním životě, kde se dnes často setkáváme s termíny jako například „kolektivní učení“ a „učící se organizace“.

Tradičně je učení definováno jako proces, jímž si jednatelce osvojuje znalosti, dovednosti a možná též postoje a názory, a který je řazen do oboru kognitivní psychologie, spolu s oblastmi jako rozum, logické myšlení a paměť. V posledních desetiletích však několik komentátorů tento pohled zpochybnilo.

Především se tvrdí, že učení má být v samém základě chápáno jako sociální proces, který probíhá v interakci mezi lidmi, např. v různých společenstvích praxe (Lave a Wenger, 1991), nebo všeobecněji a výlučněji podle tzv. sociálně-konstrukcionistického pohledu (Gergen, 1994; Burr, 1995). V návaznosti na to je vedena diskuze k otázce, zda schopnost učit se je výlučně schopnost jednotlivců, nebo zda lze říci, že také skupiny, korporace, organizace a možná dokonce i národy mají tuto schopnost.

Domnívám se, že jak tradiční názor, že učení je vnitřní psychologický proces uvnitř jednotlivce, zastávaný klasickou psychologií učení, tak názor, že učení je výhradně sociální proces, jak tvrdí sociální konstrukcionisté, vedou k chybným závěrům. Jádrem věci je naopak v tom, že lidské učení vždy zahrnuje oba prvky zároveň: sociální interakci mezi jednotlivcem a prostředím působí na jednatelce mnoho vlivů a impulsů, které může absorbovat vnitřní psychologickou interpretací a procesy osvojování. K učení dochází jen tehdy, jsou-li aktivní jak procesy interakce, tak procesy osvojování (Illeris, 2002).

To znamená, že v učebních procesech je vždy obsažena nějaká forma přímého nebo nepřímého vzájemného ovlivňování, společenskosti, družnosti nebo kolektivity: i když je jednatelce v současné situaci sám, jsou vlivy získávané z prostředí sociálně spoluurčené, a jeden či více specifických vlivů je nepřímo přítomen i

v případě, že je vliv zprostředkovan čtením, elektronickými médii, obrazy, architekturou apod.

Proto je možné říci, spolu s Lavem a Wengerem (1991), že veškeré učení je situováno, tzn. že probíhá ve specifické situaci či kontextu, který je spoluurčující jak pro učební proces, tak pro jeho výsledek, a to také dává bezprostřední smysl mluvení o sociálním učení nebo o sociální dimenzi učení.

Na druhou stranu se o kolektivním učení dá mluvit jen ve velmi speciálním kontextu, pokud se kolektivní učení definuje jako případ, kdy se několik lidí v dané situaci učí stejnou věc. To proto, že individuální psychologický proces osvojování má charakter spojení mezi současnými podněty a výsledky předchozího učení, a i když podněty jsou třeba stejné, např. pro všechny účastníky vzdělávací situace, vždy budou existovat individuální rozdíly v tom, co se účastníci naučili dříve, pokud daná skupina lidí nemá velmi podobné předchozí poznávací zázemí (jako mohou mít členové náboženské sekty nebo stoupenci určité ideologie v oblastech klíčových pro vymezení jejich doktríny).

Na základě takto naznačené definice však není možné mluvit o „učící se organizaci“ nebo o jevech označovaných podobnými výrazy. Sociální procesy ovlivňování a psychologické procesy osvojování, z nichž se učení skládá, zahrnují některé schopnosti, které si živé bytosti a zejména lidé osvojovali a tříbili v průběhu milionů let, a které např. ani ty nejmodernější počítače nejsou schopny kopírovat, protože lidské učení je mnohem víc než pouhé funkční získávání a zpracovávání informací. Lidské učení zahrnuje také složité vzorce motivací, porozumění, významů, emocí, zábran, obran, odporu, vědomí a podvědomí, a to je něco zcela odlišného od registrace a aplikace informací a funkcí, kterého je schopen počítač nebo organizace (nicméně počítač je např. schopen zpracovat obrovská množství dat v krátké době a organizace může prostřednictvím spolupráce mnoha lidí a využitím nástrojů vykonávat úkoly v takovém rozsahu a kvantitě, jakým by se jednotlivec nemohl rovnat).

Stručně řečeno, základem našeho chápání učení tedy je, že učení zahrnuje specificky lidské procesy (které se pouze v některých bodech podobají charakteristikám nacházeným u vyspělejších živočišných druhů), které obsahují jak sociální ovlivňování, tak psychologické zpracovávání a osvojování. Mohou to být společné neboli sociální učební procesy, avšak pouze ve zvláštních případech budou výstupy stejné u všech zúčastněných v míře, která dovoluje užít termín kolektivní učení.

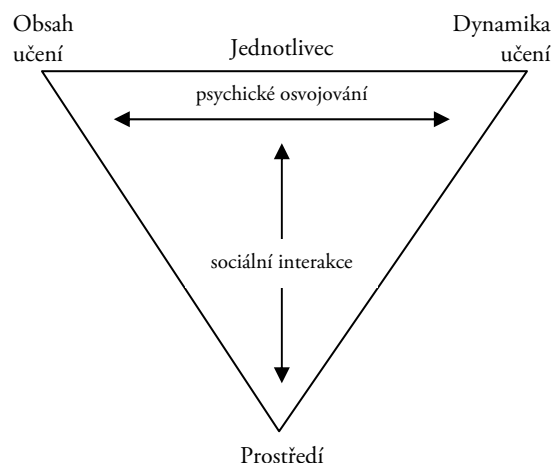
Dále je podstatné, že učení zahrnuje rozumové i emoční prvky v širokém slova smyslu a že v učebním

procesu hrají roli takové psychické jevy jako například zábrany, zkruslování, obrany, odpor a podobné faktory.

Jako paralelu k obecnému modelu pracovního života jako prostoru pro učení, který byl zaveden již dříve, jsem před časem vytvořil obecný model učení na základě výše uvedeného chápání učení. Tento model byl poprvé vytvořen v mé knize nazvané *Tři dimenze učení* (Illeris, 2002) a od té doby byl sumarizován, podrobněji definován a přesněji spojen s různými kontexty v dalších textech (např. Illeris, 2003 a, b).

Tento model zahrnuje procesy sociální interakce učení jako vertikální obousměrnou šipku mezi jednotlivcem a jeho prostředím (obrázek 3). Prostředí je umístěno dole (na sociální úrovni) a jednotlivec nahoře (na individuální úrovni). Na individuální úrovni je také horizontální obousměrnou šipkou zobrazen subjektivní psychický proces osvojování jako interakce mezi aspektem obsahu učení (znalosti, dovednosti atd.) a dynamickým aspektem (motivace, emoce atd.).

Obrázek 3: Procesy a dimenze učení



Takto vymezují obousměrné šipky trojúhelník s jedním úhlem směřujícím dolů na sociální úroveň a dvěma úhly nahoře na individuální úrovni, tvořené obsahem a dynamickými prvky v subjektivním zpracovávání a osvojování. Model se tedy snaží ukázat, že lidské učení je vždy složeno ze dvou spoluurčujících procesů a zahrnuje tři dimenze, které mohou být označeny jako sociální, obsahová a dynamická.

Učení, identita a pracovní život

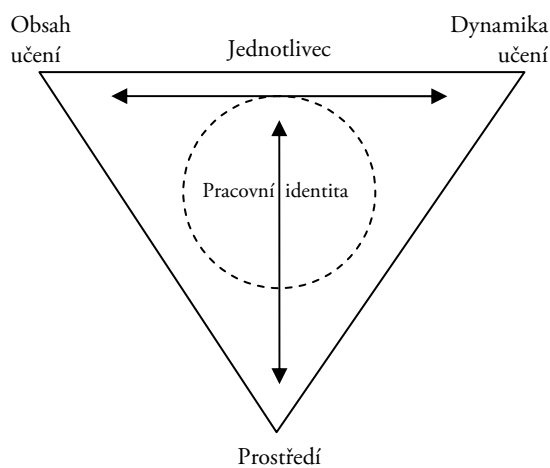
Lze shrnout, že průběžně probíhající proces interakce (vertikální obousměrná šipka) vytváří nepřetržitý tok podnětů, jejichž prostřednictvím se učení v pracovním životě obecně uskutečňuje, např. názory, vysvětlení, vzorce chování, dojmy, vjemy atd., které zaměstnanci mohou získávat různými způsoby. Ústřední bod učení tak spočívá ve způsobu, jakým je s podněty pracovního života neboli společenství praxe zacházeno v indivi-

duálním procesu osvojování (horizontální obousměrná šipka). Toto zacházení spočívá v přechodu mezi oběma obousměrnými šipkami v oblasti, která ve vztahu k pracovnímu životu – a paralelně k oblasti pracovní praxe definované výše v tomto článku – může být označena jako individuální pracovní identita.

Identita je vždy jak individuální biografická identita: zkušenosti koherentní individuality a koherentního životního běhu, tak také sociální a sociální identita: zkušenosti z určité pozice v sociálním společenství (Illeris, 2003c; Erikson, 1968). Pracovní identita by tedy měla být chápána jako dílčí identita týkající se našich zkušeností jako pracujících jednotlivců a jako součástí pracovního společenství (srovnej Andersen a kol., 1994, s. 52 a následující).

Model z obrázku 3 proto ve vztahu k pracovnímu životu vypadá jako model na obrázku 4. Ústředním bodem tohoto obrázku je, že podněty učení, které se týkají pracovního života, jsou na jedné straně ovlivňovány naší pracovní identitou, a na druhé straně také hrají roli v ovlivňování a vytváření této pracovní identity. Právě zde je rozhodujícím způsobem formována individuální stránka učení v pracovním životě, zatímco sociální a společenská stránka je rozhodujícím způsobem formována v oblasti praxe, jak ukazuje obrázek 2.

Obrázek 4: Učení a identita v pracovním životě



Je třeba poznamenat, že jiní výzkumní pracovníci zde třeba používají pojmu „habitus“, vytvořeného francouzským sociologem Pierrem Bourdieu (Bourdieu a Passeron, 1977). To platí mimo jiné pro značnou část britského výzkumu učení v pracovním životě (např. Hodkinson a kol., 2004). My jsme si však z několika důvodů zvolili pojem identita. Zaprvé je slovo „identita“ bezprostředněji známé a užívané v obecném jazyce, zatímco „habitus“ je méně snadno přístupný akademický termín. Zadruhé je identita převážně psychologický pojem (v psychologii rozvíjený zejména Američanem Erikem Eriksonem, 1968), který se týká toho,

jak jednotlivec vnímá sebe sama, a jak vnímá, že je vnímán ostatními, zatímco habitus je sociologický pojem, týkající se toho, jak se kulturní a společenské záležitosti, s nimiž je jednotlivec konfrontován, v jednotlivci ukládají. Na obrázku 4 je pracovní identita specificky umístěna na individuální úrovni. Zatřetí je zde tendence odkazovat na identitu jako na něco, na základě čeho aktivně myslíme a jednáme (a učíme se), zatímco pojem habitus je ve větší míře používán pro odkazování na něco, co je jednotlivci dáno a co leží mimo jeho kontrolu (to může mít ovšem také vliv na učení).

Ve skutečnosti by však nemělo nic bránit používání pojmu habitus a dále budu uvažovat o vztahu mezi identitou a praxí tak trochu v linii Bourdieuova zacházení se vztahem mezi habitem a praxí.

Holistický model

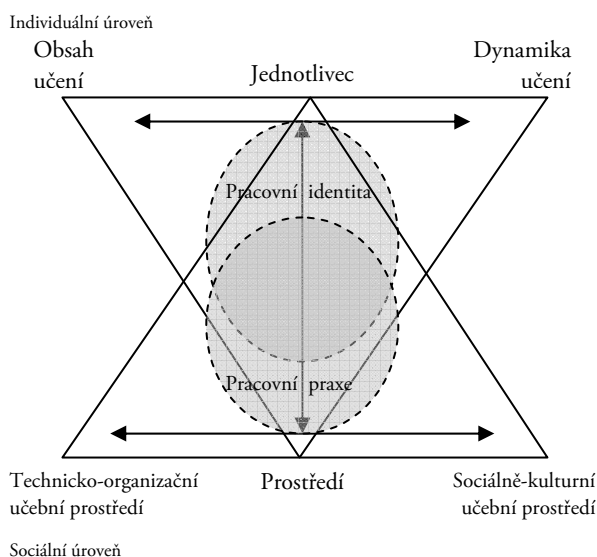
Až dosud jsem se zabýval učení z hlediska učení na pracovišti a vůbec. Zavedl jsem dva různé modely a zpracoval jsem je tak, aby bylo možné je spojit do holistického modelu (obrázek 5). Tento společný model je konstruován tak, že dva trojúhelníkové modely z obrázků 2 a 4 byly položeny přes sebe. První z obou modelů (podmínky pracovního života pro učení) má základnu na sociální a environmentální úrovni na spodní straně modelu a třetí vrchol, který se týká procesu učení zaměstnance, směřuje na individuální úroveň. Naopak obecný model učení (učení a identity v pracovním životě) má základnu na individuální úrovni s vrcholem směřujícím dolů na sociální úroveň.

To znamená, že základní podmínkou je, aby se model pokoušel jak rozlišovat mezi individuální a sociální úrovní učení v pracovním životě, tak také je spojovat. Zobrazení v modelu může vyvolávat dojem, že spojení mezi oběma úrovněmi má vnější a mechanickou povahu, ale tak to jistě není. Proto je důležité zdůraznit, že v reálném světě jde o dialektický celek mezi subjektivním a objektivním, tzn. o interakci mezi dvěma spojenými úrovněmi, které se vzájemně obsahují a předpokládají. Objektivní prostředí je přítomno v subjektivních zkušenostech a chápání a je současně poznamenáno subjektivními vjemy a činnostmi. Je to záležitost integrovaných procesů subjektivizace a societalizace v neustálé interakci, která může být oddělena pouze analyticky (srovnej Berger a Luckmann, 1969).

Model zachycuje tuto dialektiku překrýváním obou trojúhelníků a především jejich ústředních prvků: pracovní praxe v prvním modelu a pracovní identity ve druhém modelu. Interakce, která je zde významná, probíhá právě v místě překrývání se obou těchto prvků. Vše, co má co dělat s pracovním životem jako sociál-

ním a společenským prostorem učení, sahajícím od technicko-organizačního po sociálně-kulturní učební prostředí, se soustřeďuje v pracovní praxi. Stejným způsobem se různé dimenze učení spojují v souvislosti s pracovním životem v pracovních identitách učících se pracovníků.

Obrázek 5: Učení v pracovním životě



To znamená, že bez ohledu na to, jaké vlivy jsou přítomny v učebním prostředí, zda jsou spojeny se samotným výkonem práce nebo s pracovištěm či obecněji s pracovním životem, jsou poznamenány pracovní praxí, jíž učící se pracovníci procházejí a jejíž jsou součástí, a jsou filtrovány pracovní identitou jednotlivého učícího se pracovníka tak, aby se staly něčím, co pracovník zpracovává a osvojuje si jako učení. Zároveň ovlivňují individuální a společné vnímání zaměstnanců a jejich vztah ke všemu, co se na pracovišti odehrává, a tím i způsob, jakým pracoviště funguje a vyvíjí se jako učební prostor a jako prostor pro práci a produkci.

Proto jsem se rozhodl v obrázku zdůraznit toto ústřední překrývání pracovní praxe a pracovní identity vystínováním. Zde se vyskytují nejdůležitější faktory ve spojení s učením v pracovním životě. Zde učení získává svůj specifický charakter učení na pracovišti, zde identity zaměstnanců ovlivňují a vytvářejí praxi společenství a praxe společenství formuje individuální pracovní identitu a učení přijímá svůj specifický charakter učení v pracovním životě. Hodkinson a kol. (2004) zdůrazňují, že není dostačující chápat tento vztah jako „dvě oddělené entity, *mysl a sociální svět*, které jsou logicky oddělené, ale ve vzájemném vztahu“, nýbrž je tomu (citováno z Browna a kol., 1989) tak, že „učení není pouze situováno v praxi – jako kdyby to byl nějaký nezávisle materializovatelný proces, který je jen náhodou někde lokalizován; učení je integrální součástí tvůr-

čí sociální praxe v tomto obydleném světě“ (Hodkinson a kol., 2004).

Zároveň je třeba poznamenat, že, jak je vidět z obrázku, v pracovním životě může také probíhat perifernější učení, které se děje obcházením centrálního společného pole, a které je všeobecnější povahy a méně se vztahuje k práci. Při kreslení modelu jsem dával pozor, aby oblasti praxe a identity nešly až ke stranám trojúhelníků, abych dal najevo, že v pracovním životě může docházet také k učebním procesům, které jsou těmito ústředními záležitostmi ovlivněny v menší míře nebo vůbec ne.

Proto jsem na levou stranu modelu umístil technicko-organizační učební prostředí a obsahovou stránku individuálního učení způsobem, který ukazuje, že v pracovním životě je také prostor pro osvojování, například odborně praktického porozumění a dovedností, které nejsou specificky spojeny s pracovní praxí a s pracovními identitami, jako např. obecné metody počítání a obecné odborné nebo matematické způsoby chápání.

Odpovídajícím způsobem jsem na pravou stranu modelu umístil sociálně kulturní učební prostředí a dynamickou stránku individuálního učení, takže je tu prostor pro obecnější učení o osobních, sociálních a kulturních záležitostech, které nemusí být nutně spojeny právě s daným pracovištěm.

Přímá vertikální spojení však nejsou možná na levé ani na pravé straně modelu, protože i když to třeba je učení, které nepřekračuje skutečný charakter pracovní praxe nebo pracovních identit, vždy bude veškeré učení v pracovním životě do určité míry poznamenáno skutečností, že se odehrává právě tam, že právě tam je situováno. A i když je učení ve své povaze více průřezové na obou stranách modelu, nutně do něho bude rovněž vstupovat přes ústřední oblasti.

Status modelu

Výše jsem vysvětlil, jak byl model na obrázku 5 vymyšlen a zkonstruován. Jaký je však účel tohoto modelu a k čemu ho lze použít?

Modely jako tento je třeba chápat především jako zjednodušený a systematizovaný způsob poskytování určitého přehledu o tom, co jeho konstruktér považuje za nejdůležitější prvky, oblasti a procesy, jež jsou ve hře v souvislosti s učením v pracovním životě, a o jejich vzájemných vazbách. Učení i pracovní život jsou poměrně komplikované oblasti, a když se obojí dá dohromady, je jejich míra komplexity velmi vysoká, takže se člověk může pokoušet získat přehled mnoha různými způsoby.

Jakákoliv metoda bude mít nezbytně charakter přijetí určité perspektivy, určitého hlediska, které postaví některé záležitosti do popředí. Charakteristickým trendem v současném společenském a politickém myšlení a výkonu moci je, že existuje mnoho jednostranných zaměření na ekonomická hlediska, a že jsou, mezi jiným, činěny pokusy také z těchto výchozích bodů řídit organizaci a obsah výzkumu.

Tímto modelem chci především ilustrovat pohled na pracovní život orientovaný na učení, to však lze udělat mnoha různými způsoby a volba je pochopitelně na mně – volba, kterou mohu zdůvodnit na základě teorie učení a chápání pracovního života – což dělám takto, protože považuji dialektiku mezi sociální a individuální sférou za nejdůležitější rys učení v pracovním životě. Mimo jiné se domnívám, že ekonomické důvody, které hlavně tvoří základ teorie managementu a organizace, jsou v této oblasti neadekvátní, protože přesně nezahrnují sociální a individuální podmínky, které mají klíčový význam ve spojení s učením i s pracovním životem, například záležitosti spojené s motivací, která má co dělat s mnoha dalšími nikoli pouze ekonomickými stimuly.

Hledisko, ze kterého jsem zpracoval tento model, také předpokládá, že přímo nezobrazuje rámcové společenské a ekonomické podmínky, které platí i pro učení v pracovním životě. Jsem si samozřejmě vědom toho, že tyto záležitosti jsou velmi důležité, mým úkolem je však především zkoumat záležitosti, které mají co dělat s učením, a učení je na ekonomice závislé jen nepřímo.

Celkově musí být model chápán především jako způsob poskytování určitého přehledu, a zároveň poukázání na to, co lze považovat za nejdůležitější prvky, rysy a vztahy v této oblasti. Model má charakter mapy a stejně jako mapa může být použit k ukazování prvků ve vzájemných vztazích, ale také k manévrování podle mapy.

Tři obousměrné šipky umístěné v modelu identifikují klíčové linie spojení nebo interakce. Horizontální obousměrná šipka znázorňuje ústřední dialektickou interakci mezi sociální a individuální úrovní. Nejvyšší vrchol vertikální obousměrné šipky ukazuje interakci na úrovni individuálního učení mezi obsahovou stránkou a dynamickou stránkou, neboli, jak je to často vyjadřováno, mezi kognicí a emocemi v individuálním procesu osvojování. A obousměrná šipka vespod odpovídajícím způsobem ukazuje interakci mezi technicko-organizační a sociálně-kulturní stránkou učebního prostředí v pracovním životě.

Zkoumá-li však člověk konkrétní učební proces – ať už v souvislosti s analýzou specifického učebního kurzu či semináře a diskusí o něm nebo v souvislosti s plánováním různých opatření – lze v modelu zakreslit řadu různých spojení ve všech směrech. V tomto kontextu může model poskytovat přehled různých klíčových záležitostí, které jsou ve hře, a sloužit jako průvodce poukazující na oblasti, jimiž člověk prochází, a na prvky, k nimž se musí nějak vztáhnout.

Model byl zamýšlen a narýsován jako pomocný nástroj, a tak by měl být také chápán. Lze ho použít k podpoře zaměřování pozornosti v kontextu plánování, realizace a evaluace učebních procesů, závazků a opatření v pracovním životě v míře, která může být v konkrétním případě užitečná. To ovšem nutně nepředpokládá, že věci se takto mají, jen to, že člověk se může rozhodnout je takto nahlížet.

Přeložila Anna Konopásková

Peer review překladu: Mario Stretti

Pramen:

Illeris, Knud: A model for learning in working life. The Journal of Workplace Learning, 16, 2004, č. 8, s. 431-441.

Další literatura k tématu učení na pracovišti

Odkazy na použitou literaturu u článku Knuda Illerise

Andersen, V., Illeris, K., Kjærsgaard, C., Larsen, K., Olesen, H.S. and Ulriksen, L. (1994), *Qualifications and Living People*, The Adult Education Research Group, Roskilde University, Roskilde.

Berger, P.L. and Luckmann, T. (1969), *The Social Construction of Reality*, Doubleday, New York, NY.

Bourdieu, P. (1998), *Practical Reason: On the Theory of Action*, Polity Press, Cambridge.

Bourdieu, P. and Passeron, C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London.

Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989), "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, Vol. 18 No. 1, pp. 32-42.

Burr, V. (1995), *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London.

Erikson, E.H. (1968), *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York, NY.

Gergen, K.J. (1994), *Realities and Relationships*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K. and Kersh, N. (2004), "The significance of individual biography in workplace learning", *Studies in the Education of Adults*, Vol. 36 No. 1, pp. 6-24.

Illeris, K. (2002), *The Three Dimensions of Learning*, NIACE, Leicester.

Illeris, K. (2003a), "Towards a contemporary and comprehensive theory of learning", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22 No. 4, pp. 396-406.

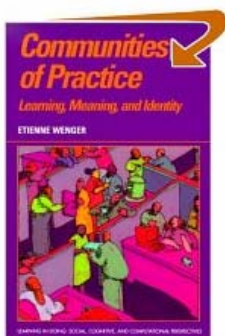
Illeris, K. (2003b), "Workplace learning and learning theory", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 No. 4, pp. 167-78.

Illeris, K. (2003c), "Learning, identity and self-orientation in youth", *Young – Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 11 No. 4, pp. 357-76.

Jørgensen, C.H. and Warring, N. (2001), "Learning in the workplace – the interplay between learning environments and biography", paper presented at the Nordic Educational Research Association Congress, Stockholm, 15-18 March.

Lave, J. and Wenger, E.¹ (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

¹ Od zde citovaného Etienne Wengera máme v knihovně jinou, novější publikaci na podobné téma:



Wenger, Etienne: **Communities of practice. Learning, meaning, and identity.** Cambridge, Cambridge University Press 2002. 318 s. ISBN 0-521-66363-6 Sg. 25064

Další články uveřejněné v časopise *The Journal of Workplace Learning*

(Kopie těchto článků jsou k dispozici v knihovně. Zde uvedené záznamy mají stejnou podobu jako dokumentační záznamy článků ve stálé rubrice *Co nového v časopisech*, anotace však nebyly zpracovány na základě excerptu celého článku. Jsou to jen překlady stručných výtahů uveřejněných v časopise.)

The Journal of Workplace Learning	
<p>NIZOZEMSKO Rademakers, Martijn Corporate universities: driving force of knowledge innovation. [Podnikové univerzity: hnací síla znalostních inovací.] The Journal of Workplace Learning, <u>17</u>, 2005, č. 1/2, s. 130-136.</p> <p>Článek se snaží vysvětlit rychlý nárůst počtu podnikových univerzit na základě současného vývoje, který utváří ekonomiku a společnost v celosvětovém měřítku. Jsou identifikovány čtyři klíčové formy inovací, které jsou spojovány s konceptem podnikové univerzity. Vysvětluje se, proč se podnikové univerzity rozšířily jako strategické zbraně v konkurenčním boji mezi podniky, zeměmi a mezinárodními ekonomickými silovými bloky. Podniky, které uznávají význam znalostních inovací se nemohou obejít bez podnikové univerzity jako součásti své strategie. Jsou rozlišeny tři hlavní druhy podnikových univerzit a jejich strategické úlohy.</p>	<p>ŠVÉDSKO Svensson, Lennart – Ellström, Per-Erik – Åberg, Carina Integrating formal and informal learning at work. [Integrace formálního a informálního učení v práci.] The Journal of Workplace Learning, <u>16</u>, 2004, č. 8, s. 479-491.</p> <p>Článek představuje model učení na pracovišti, jehož záměrem je integrovat formální a informální učení s využitím e-learningu. Důležitým základním předpokladem je, že integrace formálního a neformálního učení je nezbytná k vytvoření žádoucích kompetencí jak z individuálního, tak organizačního hlediska. Jsou prezentovány dvě případové studie, v nichž byl model testován. Jedna ze studií probíhala v průmyslovém prostředí, druhá v nemocnici. Výsledky studií jsou slibné pokud jde o flexibilitu a přístupnost tohoto učení, některé problémy však zůstávají nevyřešeny. Ty souvisejí s integrací individuálního a organizačního učení, také však s nedostatkem času na reflexi a učení v podmínkách snižování počtu zaměstnanců a racionalizace.</p>
<p>AUSTRÁLIE Sense, Andrew J. Facilitating conversational learning in a project team practice. [Usnadňování konverzačního učení v praxi projektového týmu.] Journal of Workplace Learning, <u>17</u>, 2005, č. 3, s. 178-193.</p> <p>Článek se snaží poskytnout empirický vhled do dilemat usnadňování konverzačního učení v prostředí projektového týmu. Je výsledkem participačního akčního výzkumu dynamiky situačních učebních aktivit v projektovém týmu případové studie. Projektový tým inicioval a uskutečnil řadu participačních seminářů na téma „učit se, jak se učit“, jako součást projektu organizačních změn (který zahrnoval explicitní projektový cíl vyvinou kolektivní a individuální učební kompetence). Tyto semináře byly „učebními prostory“ (<i>learning spaces</i>), které se zaměřovaly na angažované „konverzace“ tak, aby iniciovaly i podporovaly vzájemné pochopení a kritickou reflexivní praxi mezi účastníky. Při evaluaci nedostatečné návaznosti mezi plánovanými fázemi a činnostmi byla identifikována tři klíčová poučení, se kterými se účastníci seznámili a na kterých se bude dále pracovat. Nabízí se možnost opakovat tuto případovou studii v jiných projektech a skupinách. Článek poskytuje vodítka pedagogickým pracovníkům, kteří by chtěli využívat konverzační kontext pro vzájemné učení.</p>	<p>ŠVÉDSKO Svensson, Lars Challenges for work-integrated e-learning. [Úkoly pro e-learning integrovaný do pracovního procesu.] The Journal of Workplace Learning, <u>16</u>, 2004, č. 8, s. 492-502.</p> <p>V činnostně orientovaném projektu se Laboratoř pro interakční techniku na University of Trollhättan v Uddevalle spolu se šesti švédskými okresními úřady zaměřuje na vytvoření akademie pro veškeré školní vzdělávání a přípravu, která bude působit u okresních úřadů. Výchozím bodem článku je klasifikace vzdělávacích potřeb hlášených národními oborovými zájmovými skupinami zahrnujícími velký rozsah odborností, které charakterizují práci a organizaci 21 okresních správ ve Švédsku. Obsah požadovaných kurzů má interdisciplinární i intradisciplinární rozsah. Vzdělávací cíle se zaměřují na úpravu nebo změny stávající praxe. V článku jsou prezentovány tři hlavní problémy e-learningu integrovaného do pracovního procesu, o nichž se vede diskuse: expertní dilema, závislost pracovní praxe na situaci versus zbavení pracovní praxe kontextu a aspekt plánování neznámého. Řešení těchto problémů vyžaduje technicko-pedagogické návrhy, které jsou inspirovány a ovlivňovány školskými tradicemi sahajícími od vyučování ve třídě a případové metodiky k seminářům a učebním kroužkům ve vzdělávání dospělých.</p>