

# Informální a implicitní učení

**Informální učení a jeho validace se stalo důležitým tématem evropské a národní vzdělávací politiky a vzbuzuje některé otázky. Může být učení součástí politické akce? Je validace zaměřena na učení? Je informálnost rysem učení? Vztahuje se implicitní učení výhradně k informálnosti?**

Informálnímu a neformálnímu učení je celosvětově věnována zvýšená pozornost. Publikace *Learning: the treasure within* (Unesco, 1996) a *Qualifications and lifelong learning* (OECD, 2007) přitáhly pozornost k učení probíhajícímu mimo formální vzdělávací instituce. Neformální učení je ústředním tématem evropské vzdělávací politiky od bílé knihy Evropské komise o vzdělávání a profesní přípravě z roku 1995, následované rokem celoživotního učení v roce 1996. Další stimul pocházel ze závěrů lisabonské Evropské rady v březnu 2000. Ty zdůrazňují, že celoživotní učení (*lifelong learning*) „již není jen jedním aspektem vzdělávání a profesní přípravy; musí se stát řídicím principem pro poskytování a účast v celém kontinuu učebních kontextů“ (Evropská komise, 2000, s. 3). To bylo dále zdůrazněno akčním plánem a podpořeno v roce 2002 Kodaňskou deklarací požadující „soubor společných principů týkajících se validace neformálního a informálního učení“ (Evropská komise, 2002). Postup je dokumentován v *European inventory on validating non-formal and informal learning* (Cedefop, Colardyn a Bjørnåvold, 2005; Cedefop 2008). V aktualizaci z roku 2007 se uvádí, že „validace informálního a neformálního učení byla shledána stále důležitější oblastí činnosti pro politické činitele, lidi z praxe a ostatní zainteresované strany“ (Ecotec, 2007).

Formulace jako „učení: poklad“, „celoživotní učení pro všechny“, „celé kontinuum učebních kontextů“ nebo „validace neformálního a informálního učení“ ukazují, že termín „učení“ je používán rozdílně. Proto bude zaveden obecný pojem učení tak, aby byly zodpovězeny tyto otázky: Může být učení součástí politické akce? Je validace zaměřena na učení? Vztahuje se implicitní učení výhradně k učení v neformálním prostředí? Je formálnost rysem učení?

## Konceptualizace učení

Termíny jako „vidět obraz“, „chápat výrok“ nebo „zvládnout práci“ vyjadřují osobní aktivity. V těchto výrazech jsou aktivity k „něčemu“ namířeny (k obrazu, k výroku nebo k práci). Z kognitivního hlediska „něco“ není v hlavě jednatelky osoby jako objekt, ale jako to, co si o tomto objektu vytvořil samotný jednatel. Důsledkem je, že aktivity jsou spojeny s informacemi. Dalším důležitým rysem je, že akce a informace jsou

nerozlučně spojeny; neexistuje akce bez informace a informace bez akce (Straka a Macke, 2005). Tato dynamická souhra se označuje jako „akční epizoda“.

Z hlediska jednatelky osoby jsou obraz, výrok a práce umístěny mimo jednatelky člověka. Dalšími příklady jsou jiné osoby (vedoucí, kolegové, vrstevníci nebo přátelé), úkoly a požadavky v dílně, technické vybavení, organizační a vyučovací struktury, vyučovací cíle, společenské normy a hodnoty jako součást kultury. Podle Gagného pojetí (1973), jsou tyto rysy přiřazovány konceptu „externích podmínek“.

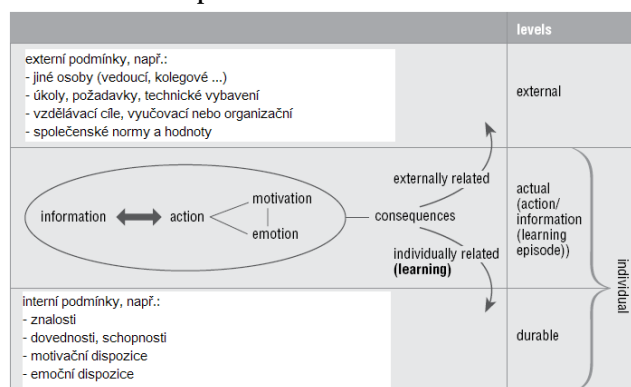
Vliv prostředí na činnost je lokalizován externími podmínkami. Další nezbytná podmínka pro činnost však stále chybí. Je to koncept „interních podmínek“, který zavedl Gagné (1973). Tyto podmínky umožňují člověku jednat na základě osobních charakteristik, např. schopností, dovedností, znalostí, motivačních a emočních dispozic. Vzhledem k tomuto pojetí je změna činností pouze jedním indikátorem učení.

Ptáme-li se, proč jednatel provádí, zachovává, přerušuje nebo nepoužívá určité chování, nebo jaké důvody (uvědomělé nebo neuvědomělé) za tím jsou, zaměřujeme se na motivační část činnosti. Motivace vztahuje činnosti k něčemu (např. k informaci), co má určitou intenzitu buď pro, nebo proti. Podobné koncepce zavedli Weinstein a Mayer (1986) a VanderStoep a Pintrich (2003). Emoce je další dimenzí činnosti. Zahrnuje subjektivní zkušenosti z afektivního a neracionálního úhlu, který může být příjemný nebo nepříjemný. Emoce je spojena s pocity jako je radost či hněv, nebo s fyzickými procesy jako pocení či chvění a s výrazovým chováním, například s výrazy tváře nebo gesty (Pekrun, 2006; Boekaerts, 1999).

Tyto čtyři dimenze (informace, činnost, motivace, emoce) se navzájem předpokládají. Neexistují odděleně, nýbrž vznikají souhrou a vzájemně se vytvářejí. To však neznamená, že některá z dimenzí nemůže být v některých fázích činnosti na předním místě. Například člověk ve špatné náladě si ze čtení textu, který je považován za velmi motivující, nemusí nic uchovat. Později, až se bude cítit lépe, může tento text číst pozorně, srovnávat to, co přečetl, s tím, co už zná, a tak přidat nové informace ke svým předchozím reaktivovaným znalostem. To nepřekvapuje, protože lidé snad

něji chápou a uchovávají si informace, jsou-li motivováni – viz obrázek 1.

Obrázek 1: Koncept učení



Činnost (*action episode*) může mít důsledky pro externí a/nebo interní podmínky. Externí důsledky vyplývají například ze zvládnání nebo transformování práce nebo z verbálních vyjádření za účelem přenosu potenciálních informací. K důsledkům vztahujícím se k jednotlivci (*individually related consequences*) dochází v případě, že interakce mezi informací, činností, motivací a emocí vede k trvalé (*lasting*) změně interních podmínek jednajícího člověka. Pouze v tomto případě může docházet k učení (Straka a Schaefer, 2002; Straka a Macke, 2005). To znamená, že jsou validovány trvalé interní podmínky neboli výsledky učení, nikoliv samotný učební proces. K učení dochází jen v případě, že člověk je ve specifickém a/nebo motivovaném stavu, což jsou faktory, které má pod kontrolou. Politika může učení podporovat jen nepřímo, třeba obhajováním hodnot a cílů nebo externím uspořádáním validace výsledků učení.

### Evropský koncept formálnosti v učení

Glosář Cedefop (Cedefop; Tissot, 2000) a aktualizovaný glosář ve sdělení Evropské Komise *Učinit evropskou oblast celoživotního učení realitou* (2001) poskytují definice informálního, neformálního a formálního učení.

**Formální učení** sestává z učení, které probíhá v organizovaném a strukturovaném kontextu (formální vzdělávání, podnikové vzdělávání), a které je plánováno jako učení. Může vést k formálnímu uznání (diplom, osvědčení). Formální učení je z pohledu žáka<sup>1</sup> úmyslné.

**Neformální učení** sestává z učení zasazeného do plánovaných činností, které nejsou výslovně označeny jako učení, obsahují však důležitý učební prvek. Neformální učení je z hlediska žáka<sup>1</sup> úmyslné.

**Informální učení** je definováno jako učení vyplývající z každodenních činností vztahujících se k práci, rodině nebo k trávení volného času. Je často označováno jako zkušenostní učení a může být částečně chápáno jako nahodilé (*accidental*) učení. Není strukturováno podle učebních cílů, učebního času a/nebo učební podpory. Obvykle nevede k osvědčení. Informální učení může být úmyslné (*intentional*), většinou je však neúmyslné (náhodné – *incidental* nebo *namátkové* – *random*).

Podle Colardynové a Bjørnåvolda (2004) jsou tyto definice založeny na úmyslu učít se (ústřední postavení žáka<sup>1</sup> v učebním procesu) a na struktuře (kontextu), ve které k učení dochází. Zvážení těchto definic s výše nastíněným konceptem učení ukazuje, že:

- interní podmínky jako podstatný aspekt k tomu, aby mohlo dojít k učení, stále chybí (Straka, 2002). Učení je epizoda – zamýšlená (*intended*) nebo nezamýšlená – ať už může být výsledek jakýkoliv. Interní podmínky mohou však být víc implicitně než explicitně určeny všeobecnými termíny jako výstupy nebo výsledky učení;
- úmysl (*intention*) se může na první pohled překrývat s konceptem motivace, toto spojení však zeslabuje formulace „úmysl učít se vysvětluje ústřední postavení žáka v učebním procesu“ (Colardyn a Bjørnåvold, 2004, s. 71). Vezmeme-li v úvahu, že jen živý (*vivid*) člověk se může učit, je toto vyjádření redundantní. Pokud však toto konstatování stanovuje hranice definicím referujícím výhradně o externích podmínkách (např. vyučovacích cílech, době povolené k učení), může toto pojetí přispět k diferenciaci mezi vzděláváním a učením;
- kromě některých tautologických tendencí v těchto definicích – např. „učení sestává z učení“ – lze je také interpretovat tak, že to není samotné učení, které odlišuje informálnost od formálnosti. Indikacemi pro tento závěr jsou termíny jako „organizovaný a strukturovaný kontext“, „formální uznávání“ nebo žádná „certifikace“;
- vzhledem k frázím „náhodné z hlediska žáka“, „nahodilé učení“ nebo náhodné/namátkové učení“ by mohly být stavěny mosty k různým druhům učení, o kterých se pojednává níže.

### Rysy formálnosti

Činnost člověka není učení jako takové. Dokonce i činnost věnovaná učení získá atribut „učení“ tehdy a jen tehdy, dojde-li k trvalé změně interních podmínek. Abychom tento argument dovedli do extrému, konstatujeme, že učení z největší části a výsledky učení zcela nejsou – dosud – přístupné lidem zvnějšku. V důsledku toho nemůže být formálnost založena v člověku. Klíč musí být nalezen v kontextu nebo v externích podmínkách, v nichž učení daného člověka probíhá. Tato úvaha je podporována formulacemi Colardynové a Bjørnåvolda: „učení, které probíhá v organizovaném a strukturovaném kontextu“; učení zasazené do plánovaných činností, které nejsou výslovně označeny jako učení“; nebo „učení vyplývající z každodenních činností vztahujících se k práci, rodině nebo k trávení volného času“ (Colardyn a Bjørnåvold, 2004, s. 71).

Práce a rodina představují kontexty, které nemají tendenci být organizovány pro vzdělávací účely. Ve vztahu k trávení volného času se tento rozdíl mezi vzdělávacím a nevzdělávacím smazává. Jsou-li používány zdroje – jako Internet, CD, knihy nebo televizní programy (Straka, 1986), jsou tyto externí podmínky více nebo méně strukturovány pro vzdělávací účely. V tomto případě je vhodné používat termín informální vzdělávání místo informální učení.

Přidělení nevzdělávacího externího uspořádání informálnosti obsahuje nový problém: co je odlišné u neformálnosti učení a jsou každodenní činnosti vztahující se k práci, rodině nebo k trávení volného času – informální uspořádání – výhradně neplánované a ty neformální plánované? Odpověď zní, že plánované a neplánované činnosti mohou probíhat v obou uspořádáních. Řešením tohoto dilematu by mohlo být využití kritéria „stupeň vzdělávacího uspořádání externích podmínek“.

Toto kritérium nevyklučuje nekonzistentnost, která vzniká, když lidé tráví svůj volný čas v kurzech historie ve večerní škole pro dospělé nebo v dobrovolné večerní skupině milovníků historie, která se schází po bytech (Tough, 1971; Livingstone, 2001). V obou uspořádáních jde o podporu učení, která je klíčovou funkcí vzdělávání. Které kritérium je v těchto případech splněno: formální, neformální nebo informální? Je-li použito kritérium „organizovaný a strukturovaný kontext“, může být dobrovolná večerní skupina milovníků historie formálním prostředím. Pro jejich rozlišení je proto navrženo další kritérium „certifikace“. Toto pojetí je v souladu s evropským konceptem informálnosti, tj. že zkušenostní a nahodilé učení obvykle nevede k certifikaci.

Certifikace stále ještě nemusí být dostatečná pro rozlišování externích podmínek pro učení, jedním z důvodů je, že certifikáty existují pro různé veřejné a neveřejné regulace a schvalování. Některé jsou krásně zdobené, a přitom pravděpodobně nemají mimo místo udělení žádnou platnost. Jiné mají ve světě práce velkou reputaci, např. certifikáty velkých podniků informačních technologií, stále však nemají zaručené přijetí jako legální status. *Abitur* (srovnatelný s *A-level* ve Spojeném království) v Německu nebo *Externenprüfung* (zkouška pro zaměstnance přesahující německý systém OVP) mají odlišné atributy. Ve srovnání s certifikáty s velkou reputací zaručuje *Abitur* přijetí do vysokoškolského vzdělávání v Německu. *Externenprüfung* – po úspěšném složení – zaručuje zaměstnanému řemeslnický nebo zaměstnanecký certifikát v definované oblasti, což ho opravňuje k určité výši platu. Obě oprávnění (*entitlements*) jsou platná v celém Německu a možná prostředním Evropského rámce kvalifikací budou platit v budoucnu v celé Evropě. Při zvažování těchto

aspektů by kritérium „certifikace“ mělo být podřazeno pod „schváleno veřejnou směrnicí“, což může být klíčovou myšlenkou formálního uznávání v příspěvku Coraldynové a Bjørnåvolda (2004).

### Explicitní, implicitní a náhodné učení

K rozlišení těchto druhů učení zavádí evropský koncept formálního, neformálního a informálního učení další aspekty, například „úmyslné z hlediska žáka“ nebo neúmyslné (či náhodné/nahodilé)“. Tvrdí se, že informální učení může být úmyslné z hlediska žáka.

Ve srovnání se zavedeným konceptem učení se tyto formulace zaměřují na žáka. Otázkou je, zda se žákův úmysl v tomto kontextu diferencuje výhradně mezi formálností a informálností. Výsledků učení je možné dosáhnout úmyslně nebo neúmyslně v obou kontextech. Samostatně řízené učení, prototyp úmyslného učení probíhá v informálním a formálním uspořádání (Straka 1997, 2000). Knowles (1975) – původce hnutí samostatně řízeného učení ve vzdělávání dospělých ve Spojených státech – definuje samostatně řízené učení jako „proces, v němž jednotlivec přebírá iniciativu, s pomocí či bez pomoci ostatních (...)“. Dalšími typickými příklady formálních prostředí jsou učitelé v institucích vzdělávání dospělých. Jiným přístupem je Toughův (1971) koncept „projektu učení dospělých“, jehož krátkou verzí je „udržitelné vysoce záměrné (*deliberate*) úsilí učit se“ (Tough 1979, s. 7). Toto učení je úmyslné, probíhá však ve formálním a informálním kontextu. Nezamýšlené výsledky učení se však mohou objevit i ve formálním kontextu charakterizovaném cíli učení, dobou učení a/nebo podporou učení, například jako kreativní řešení neplánované studentem a/nebo koučem. Tato činnost a výsledek jsou nezamýšlené, stále však z velké části pro žáka explicitní. Existují také možné výsledky učení, které nejsou pro studenta ani explicitní, ani zamýšlené. O těchto problémech se diskutuje v rámci konceptu „skrytého kurikula“ nebo plíživého (*creeping*) získávání hodnot v průběhu celoživotního socializačního procesu.

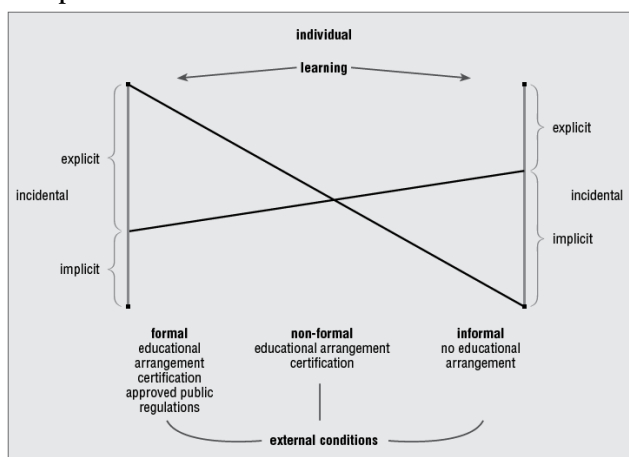
Vzhledem k tomu, že termíny úmyslné a neúmyslné učení jsou nejednoznačné, objevil se návrh zavést koncepty explicitního a implicitního učení (Anderson, 1995; Oerter, 1997). Používá se však i jiný druh učení: náhodné učení. To lze integrovat mezi explicitní a implicitní učení, ne však ve stejné dimenzi, protože jak explicitní, tak implicitní učení může být náhodné.

Učební zaměření explicitních, implicitních a náhodných konceptů záleží na člověku a ne na attributech externích podmínek. Typickým příkladem je skupina vrstevníků (*peer group*) ve škole, která by bez formální školní instituce nemohla existovat, je však organizová-

na neformálně. Interakce v takovém uspořádání mohou být doprovázeny explicitním a náhodným učením a učením mimochodem (*en passant* – Reischmann, 1995), především však implicitním učením, jehož výsledky nemusí vždy podporovat oficiální cíle institucí. Stejná situace může probíhat v organizacích s formálními a informálními komunikačními vzorci; informální mohou být nejuspěšnější.

Klíč k rozlišení formálnosti od neformálnosti nebo informálnosti má proto být nalezen v charakteristikách externích podmínek odlišujících se podle stupně vzdělávacího uspořádání, certifikace a schválených veřejných směrnic. Kombinování druhů formálnosti externích podmínek s druhy učení a odkaz na argumentaci Colardynové a Bjørnåvolda (2004) produkuje výsledky ukázané na obrázku 2.

Obrázek 2: Druhy učení kombinované s formálností externích podmínek



Obrázek ukazuje, že explicitní a implicitní učení probíhá ve všech druzích externích podmínek, liší se však významem. Náhodné učení se může vyskytovat kdekoli, dokonce i ve formálních podmínkách.

Zaměření na externí podmínky je podporováno současnými konceptualizacemi (Garrick, 1998). Speciální zájmová výzkumná skupina AERA<sup>2</sup> v této doméně se nazývá „výzkum prostředí informálního učení“. Podle Livingstona (2001, s. 5) „je informální učení činnost zahrnující usilování o porozumění, znalosti nebo dovednosti, které se vyskytují bez přítomnosti externě stanovených kurikulárních kritérií“. Protože toto usilování o porozumění může probíhat také ve vzdělávacích institucích, je demarkační čára umístěna v externích podmínkách. Stejným způsobem argumentuje Eraut: S informálním učením je často zacházeno jako s reziduální kategorií k popsání jakéhokoliv druhu učení, které se neodehrává v rámci formálně organizovaného učebního programu nebo akce. Pro ty, kdo se domnívají, že většina lidského učení neprobíhá ve formálním kontextu, však využití tohoto mnohovýzna-

mového označení není moc velké“ (Eraut, 2000, s. 12). Eraut doporučuje diferenciaci pouze s ohledem na formální a neformální prostředí, jejichž formálnost může být charakterizována jako předepsaný rámec pro učení (např. školní syllabus, směrnice pro profesní přípravu v podnicích), uspořádaná akce, přítomnost učitele, externí specifikace výsledků, udělení označené kvalifikace, kreditu nebo certifikátu, spojeného s právem přístupu do dalšího vzdělávání (Eraut, 2000).

### Závěry

Implicitní, explicitní nebo náhodné učení může probíhat za jakýchkoliv externích podmínek. Ani jedno z nich neposkytuje žádné kritérium pro informálnost v učení. Nezávisle na druhu učení jsou validovány jeho výsledky, nikoliv individuální proces realizace učení. Formálnost není rysem jednotlivcov učení, nýbrž socio-kulturně utvářených podmínek, které jsou vůči jednotlivci externí. Tyto aspekty lze najít v prohlášení v kontextu validování neformálního a informálního učení: „Pokud jde o jednotlivce získávající znalosti, dovednosti a kompetence v neformálním a informálním prostředí i ve formálním vzdělávání a profesní přípravě zdůrazňují členské státy a Komise význam uznávání a validování výsledků učení bez ohledu na to, kde a kdy byly získány“ (Cedefop; van Rens, 2005, s. 1). Tudíž by se měla dávat přednost termínům učení v neformálním uspořádání (*learning in informal arrangements*), neformální a formální vzdělávání (*non-formal and formal education*) místo informální, neformální a formální učení (*informal, non-formal, and formal learning*) viz obrázek 2. Označení neformální a formální vzdělávání byly používány v první fázi neformálnosti a učení, kterou Colley, Hodkinson a Malcom (2003) shledali ve své genealogii tohoto konceptu. Unesco (1947) obhajovalo neformální vzdělávání jako alternativní cestu pro osoby, které jsou vyloučeny z formálního vzdělávání nebo ho nemohou ukončit. Tyto aspekty jsou také součástí zaměření EU a OECD na celoživotní učení. Učení je však výhradně záležitostí jednotlivce. A proto termíny informální, neformální a formální učení vyvolávají v politickém kontextu nevhodné asociace.

Přeložila Anna Konopásková

<sup>1</sup> Termín „žák“ je v celém textu používán jako ekvivalent těžkopádného termínu „učící se“.

<sup>2</sup> American Education Research Association Americká asociace pedagogického výzkumu <http://www.aera.net>

Pramen: STRAKA, Gerald A. *Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences.* [Informální a implicitní učení: pojetí, komunalita a rozdíly.] *EJVT*, 2009, No. 48, p. 132-145. [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf)