

Jiří
Plamínek

Vzdělávání dospělých

2., rozšířené vydání



Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele



Jiří
Plamínek

Vzdělávání dospělých

2., rozšířené vydání



Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele

Grada Publishing

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

RNDr. Jiří Plamínek, CSc.

Vzdělávání dospělých

**Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele
2., rozšířené vydání**

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5404. publikaci

Odpovědné redaktorky Mgr. Marie Zelinová a Zuzana Böhmová
Sazba Jan Šístek
Počet stran 336
Druhé vydání, Praha 2014
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2014
Cover Photo © fotobanka allphoto

ISBN 978-80-247-4806-1

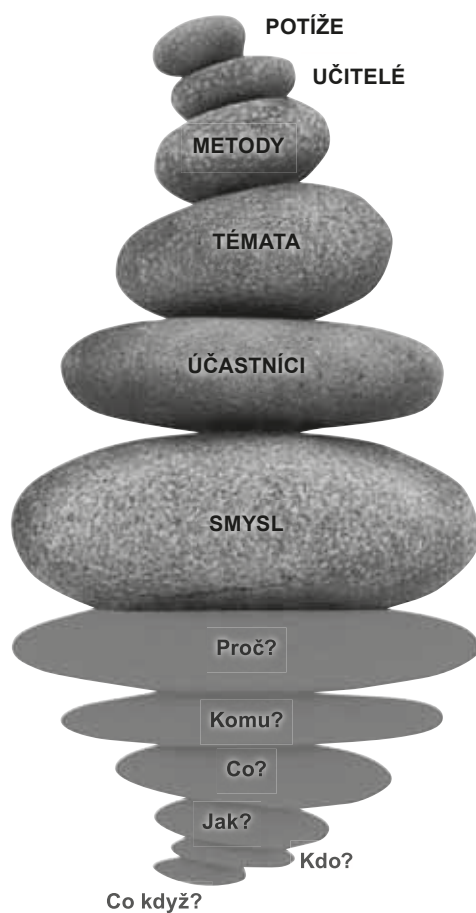
ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8945-3 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8946-0 (ve formátu EPUB)

Přehledný obsah

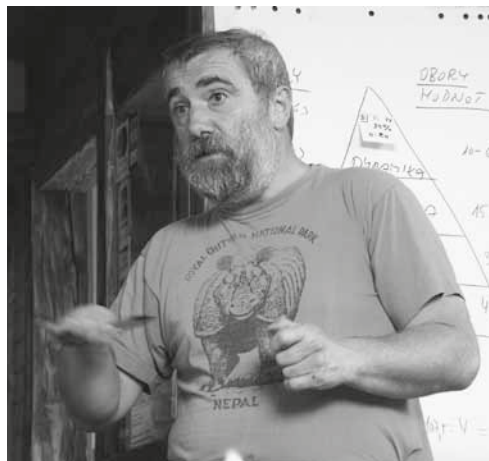
(podrobný obsah je na konci knihy)

Několik vzpomínek	7
Úvod	11
1 Učení a vzdělávání	17
1.1 Smysl a podstata učení	18
1.2 Účel a formy vzdělávání	32
1.3 Kontext vzdělávání dospělých	47
1.4 Stav vzdělávání dospělých	67
2 Volba témat	75
2.1 Problémy a souvislosti	76
2.2 Lokalizace příčin a definice cílové skupiny	92
2.3 Měření kompetencí a změnové vektory	109
2.4 Rozsah zadání a změnové programy	117
3 Volba metod	121
3.1 Stavební kameny vzdělávacích programů	122
3.2 Struktura a dynamika tréninku	197
3.3 Tréninkový proces	224
3.4 Konzultace a koučování	253
4 Lidé a potíže	275
4.1 Lidské aspekty vzdělávání	276
4.2 Klíčové subjekty	280
4.3 Obtížné situace	304
4.4 Problémoví lidé	311
Závěrečné shrnutí	321
Výběr zajímavé literatury	329
Podrobný obsah	331



Několik vzpomínek

Rodiče, i kdyby se nám to příliš nelíbilo, bývají ve vztahu ke svým nezletilým dětem moudří už tím, že to s nimi v drtivé většině případů myslí dobře. Také mí rodičové zřejmě viděli dál a lépe než já. V deseti letech jsem se nadchl pro přírodu, ale oni chtěli, abych se stal učitelem. V situaci na sklonku sedmdesátých let minulého století jsem získal nečekaného spojence – bolševický režim. Tomu jsem do představy socialistického učitele nezapadal, ale strážci jeho čistoty se nebránili představě, že místo s lidmi budu pracovat s kameny. Vystudoval jsem tedy svou oblíbenou geologii na Přírodovědecké fakultě University Karlovy.



Studium přírodních věd na této škole patřilo tehdy k zážitkům poněkud nesocialistickým. Dýchala z něho – v tom nejlepším slova smyslu – atmosféra tradičního bádání z časů, kdy ctihodní pánové typu Isaaca Newtona a Reného Descarta budovali svá absolutna a netušili, že na počátku dvacátých let dvacátého století přijde doba Alberta Einsteina a Sigmunda Freuda, jež je sice nepopře, ale rozvolní jejich absolutní pravdy a relativizuje svět a jeho poznávání.

Mí profesori zažili poslední generaci přírodovědeckých es z přelomu devatenáctého a dvacátého století, jejich mírná roztržitost byla opravdová a poctivá a jejich „pane kolego“ znělo nejen věrohodně, ale také jako jakési malé, soukromé vyznamenání. Byli vesměs vtipní, a i když si dělali legraci, jejich vtipy nešly na náš účet – byly laskavé a povzbuzovaly. Dobře si vzpomínám na zkoušku u našeho špičkového geologa, kterou uzavřel slovy: „Myslel jsem si, pane kolego, že jste úplně blbej. Úplně blbej ale nejste. Máte to za jedna.“

Profesori na tradiční škole nebyli žádní partneři moderního střihu. Měli pravdu a tu nám předávali. Myslím, že nás měli rádi. Jejich sympatie se někdy projevovaly nečekaně. U jedné ze zkoušek jsem se kupříkladu dozvěděl, že jinému by pan docent dal jedničku, ale pro mne hodlá udělat víc – budu si ji moci zasloužit lepším výkonem příště. Snad nejvíce jsem ale později ocenil, že nás učili poctivě pracovat a strukturovaně myslet.

Neuvést citaci, nezdůvodnit nějaké tvrzení, nebo snad dokonce něco odněkud opsat do diplomky, to prostě nebylo možné. Matematika, fyzika, matematická statistika, to nebyly předměty určené k výzdobě indexu. Když jsem přešel po roce 1989 od přírodních věd k humanitním, myšlení v souvislostech a ostatní návyky z přírodovědeckého světa mi neskutečně pomáhaly.

Pokud nepočítám cvičení kluků v Sokole, s učením jiných lidí jsem nesměle začal právě na fakultě. Každý rok se pořádaly mnohatýdenní kursy geologického mapování a asistenti a někteří čerství absolventi dostávali svou malou skupinu studentů, pár čtverečních kilometrů terénu a úkol dovést je k jejich první geologické mapě. To bylo také mé první větší setkání s vedením skupiny lidí. Podobnou zkušenost jsem zažíval o pár let později v poušti, ovšem již zcela naostro, se skupinou arabských geologů.

Daleko později jsem intimně poznával vedení a řízení lidí i v jiných prostředích a situacích a měl jsem čest pracovat s několika vynikajícími, bytostnými lidry – a především privilegium se od nich učit a pochopit, do jaké míry se do působení lídrů vkládá role učitele ostatních lidí.

Ve druhé polovině osmdesátých let začalo být stále jasnější, že se něco zásadního stane. Pracoval jsem tehdy v geologickém výzkumném ústavu, ale stále více mne to táhlo k péči o životní prostředí a politickým tématům. Seznámil jsem se s lidmi, kteří stáli, řečeno slovy pozdějšího ministra životního prostředí Ivana Dejmalu, ve frontě na kriminál. Naštěstí se dočkali spíše významných funkcí a já neodolal a k jednomu z nich, ke skvělému člověku Josefu Vavrouškovi jsem po roce 1989 nastoupil na ministerstvo.

Podílel jsem se na přípravě zákonů, včetně Listiny základních práv a svobod, na počítání škod po okupaci Československa v letech 1968–1991, nějakou dobu jsem vedl odbor, zabývající se přírodovědeckými a sociodemografickými aspekty péče o životní prostředí a podporou nově vznikajícího neziskového sektoru.

Být podúředníkem státní správy jsem sice vydržel sotva dva roky, ale ke geologii jsem se již nevrátil. Zaujaly mne ekologické konflikty. Natolik, že jsem se jim začal věnovat profesionálně. Snažil jsem se nahrazovat bitvy, které tehdy vznikaly mezi investory rozvojových projektů a ekologickými aktivisty, facilitovaným dialogem. Brzy jsem svůj zájem rozšířil i na konflikty „neekologické“ a od nich vlastně zcela přirozeně na řízení systémů typu firem, rodin či společností, protože mnoho konfliktů je možné řešit jen změnami podmínek, které v systémech panují.

Nejstabilnější změny v systémech obsahujících lidské prvky ovšem přicházejí s novými znalostmi, dovednostmi a návyky, tedy spolu s učením. Oblouk od kamene k lidskému mozku, který provázel změny mého zaměření v té době, zdánlivě příliš dlouhý a příliš nepochopitelný, byl postaven.

Začátkem devadesátých let jsem hodně studoval. Absolvoval jsem dvě stáže v USA, několikaletý program pořádaný Johns Hopkins University v Baltimoru, ale i ryze evropské kursy. Seznamoval jsem se s manažerskou a později i s psychologickou literaturou. Bylo to krásné, hektické období. Spolupracoval jsem s programy řešení konfliktů pořádanými OSN, propagoval nenásilné metody řešení konfliktů na vysokých školách, učil diplomaty.

Z USA jsem přivezl mediaci – metodu řešení konfliktů, při níž se jednání účastní neutrální zprostředkovatel – a začal ji v Česku používat a propagovat. Dnes již se o ní trochu ví, u okresních úřadů působí probační a mediační služba, ale v té době jsem byl ve svém úsilí dlouho sám a poměrně často jsem musel vysvětlovat, že při mediaci není zvykem ani vyvolávat duchy, ani meditovat.

Po odchodu ze státní správy a nedlouhém románu s neziskovým sektorem jsem odešel na „volnou nohu“. Stal jsem se nezávislým lektorem, konzultantem, facilitátorem a mediátorem. Šel jsem tehdy za zvukem motoru společnosti, který se v průběhu devadesátých let přesunul ze státních úřadů a neziskovek do světa byznysu.

Odpracoval jsem zde mnoho let čistého času a poznal, že navzdory běžným představám je většina lidí, kteří dnes v Česku podnikají, nejen poctivá a slušná, ale že také mnozí

majitelé a manažeři firem nechtějí pouze vydělávat, ale i být užiteční sobě a svému okolí. Právě od nich jsem se naučil nejvíce.

Zejména od roku 2000 jsem začal vkládat získané zkušenosti do příruček a obsáhlejších knih. Přehled o nich je možné získat na adrese www.jiriplaminek.cz. Část z nich tvoří dohromady ucelený systém, jehož základem je teorie vitality. Ta vznikla srovnáním ekologických a ekonomických zákonitostí a popisuje podmínky, za kterých se systém stává dlouhodobě úspěšným – tedy schopným dosahovat současných cílů způsobem, jenž neohrožuje dosahování cílů budoucích.

V poslední době se zabývám především metodikou a více se věnuji učení na vysokých školách. Radost z ryzího učení je příliš velká, poslání učitele příliš krásné, výsada ovlivňovat lidi, kteří budou rozhodovat o světě, v němž budou žít moje dcery a jejich děti, příliš lákavá. Přes všechny problémy dnešního světa – a že nejsou nijak malé – upřímně věřím, že je možné hledat a najít pro lidstvo na této planetě stabilní budoucnost. A šance uspět se dozajista zvyšuje spolu s kvalitním vzděláním.

Jiří Plamínek
www.jiriplaminek.cz
jplaminek@seznam.cz

Úvod

Učení je naším celoživotním osudem. Psané slovo nemůže tento úděl změnit, nemůže se o něj zasloužit ani se mu postavit do cesty. Lidské nadání učit se novým kouskům může kniha nanejvýš usměrnit – především pomoci s výběrem témat a metod, rozhodneme-li se učit vědomě a organizovaně, tedy vzdělávat se. A nanejvýš taková očekávání vkládám do knížky, již držíte v rukou.

Co ovlivňuje vzdělávání

O úspěchu vzdělávání spolurozhodují oba zmíněné zásadní faktory – totiž do jaké míry je užitečný **obsah** učení a do jaké míry je efektivní jeho **způsob**. Výpadek byť jednoho faktoru vede k neúspěchu: učíme-li se něčemu užitečnému neefektivně nebo učíme-li se efektivně něčemu neužitečnému, naše úsilí má blízko k marnosti.

A ještě je tu faktor třetí – **lidé**, kteří se kolem vzdělávání vyskytují. V první řadě osoba učitele, tedy člověka, který cestu ke vzdělání umožňuje a usnadňuje. Všichni víme, že učitelé svým chováním často rozhodují o našich vztazích k celým oborům. Mně byl takto darován zájem o matematiku, mé dceři stejným způsobem nedopřán. Dobří učitelé, kteří rozumí nejen tématům a metodám učení, ale i svým žákům a kteří se umí učit spolu s nimi, jsou cenným pokladem lidské společnosti.

Při vzdělávání dospělých je lidská situace složitější než na základní či střední škole. Moderní vzdělávací programy považují účastníky vzdělávání za rovnocenné partnery, se kterými učitel spolupracuje na dosažení cílů vzdělávání. Důležitými hráči jsou i zadavatelé programů a různí zprostředkovatelé typu vzdělávacích agentur – učení dospělých je dnes nejen nádherným posláním, ale i obyčejným byznysem.

S existencí trhu nepřichází jen nabídka účelných a účinných produktů. Jsou nabízeny i postupy a obsahy vzdělávání, jež jsou neužitečné nebo neefektivní – a občas i zcela obskurní a nesmyslné. Tím se stává důležitým i poslední, čtvrtý faktor, ovlivňující úspěch vzdělávání – totiž jeho **smysl** a kontext, vědomí důvodu, proč se chceme učit, a užitku, který od toho očekáváme.

Jak jsem knihu uspořádal

Knihu svým uspořádáním do čtyř kapitol respektuje zmíněné faktory v jejich přirozeném pořadí. Výklad se odvíjí od smyslu a kontextu učení, postupuje přes volbu obsahu a metod a je uzavřen poznámkami k lidskému rozměru vzdělávání – tedy k lidem, jejich vztahům a potížím, které v souvislosti s lidmi a vztahy při vzdělávání mohou vznikat a vznikají.

Postupuje tedy podél pomyslné řady **proč – co – jak – kdo**. Tato řada má svou logiku. Abychom mohli rozhodovat o tom, co (se) budeme učit, musíme znát odpověď na otázku, proč (se) vlastně učit hodláme. A teprve když víme, co bude obsahem učení, můžeme odpovědně přemýšlet o tom, jak bude vzdělávání probíhat, kdo by (se) měl učit a co dělat, když se vzdělávání nedaří.

Sled úvah know-why, know-what, know-how a know-who je ostatně užitečný i v jiných souvislostech – například při vedení firem. Přináší však jednu čtenářskou potíž: to pravé lektorské v knize začíná až třetí kapitolou, věnovanou metodice učení.

Pochopím, pokud někdo první dvě kapitoly přeskočí, nicméně trochu by mne to mrzelo – naučit se něco **správně** odříkat nebo předvést je totiž nepoměrně snadnější než se naučit poznat, čemu je **správně** – sebe nebo ostatní – učit. Jde o aplikaci staré dobré druckerovské zásady, že dělat dobré věci je přece jen o poznání důležitější než dělat věci dobře.

Pro koho jsem psal

Pokusil jsem se napsat knihu „pro každého“. Následující stránky jsou zcela jistě věnovány **těm, kdo učí, a těm, kteří se učí**. Učitelům a účastníkům vzdělávání by měly pomoci ve společné práci. Psal jsem je ale i pro ty, **kterí učení organizují a zprostředkovávají**. Schopnost orientovat se v oceánu nových směrů a teorií, odlišit módní bubliny od nadějných novinek a rozpoznat kvalitu od halasnosti je přitom za jistých podmínek klíčová nejen pro jednotlivce, ale i pro celé firmy.

Tyto „jisté podmínky“ nastávají, když se firma vypořádá s již zmíněnými dvěma základními disciplínami – užitečností a efektivitou. Pokud efektivně vytváří užitečné produkty, dokáže si zřejmě vydělat na dostatečné zdroje pro svůj další život a nehrozí jí červená čísla.

V praxi to obvykle znamená, že se firma technologicky dotáhla na konkurenci, má ve srovnání s ní podobně kvalitní stroje, počítače, procesy. Jediné, co jí v takové situaci může opravdu zásadně pomoci ve vývoji, jsou **dobré nápady a kvalitní lidé**. Skončila doba záplatování nedostatků, přichází čas pro promyšlené vzdělávání.

Které potíže jsem řešil a jak

Při sepisování knihy jsem udělal tři rozhodnutí, která vyžadují jakási omluvná vysvětlení. První rozhodnutí se týkalo gramatických rodů. O učitelích, lektorech, konzultantech a ostatních lidech, kultivujících náš potenciál, píšu dále vesměs v mužském rodě, přestože většina mých kolegů, a to i těch nejznamenitějších, jsou ženy. Využívám toho, že všechna uvedená slova jsou mužského rodu. Použití **ženského rodu** nebo rodů obou (typu „lektorky a lektori jsou...“) by bezútečně zkomplikovalo a prodloužilo výklad.

Má druhá omluva se vztahuje k mým ostatním knihám. Témata, jimiž se zabývám a o nichž píšu, tvoří ucelený, provázaný systém, a jednotlivé knížky představují jakési „řezy“ tímto systémem, vedené pod určitým úhlem a s určitým úmyslem. Potřebuji-li **vysvětlit souvislosti**, zmíněné již v jiných svých knihách, rozhoduji se mezi možností odkázat na ně (a čelit podezření, že vám čtenářům nenápadně podstrkuji vlastní knižní produkci) nebo výklad opakovat (a budit dojem, že stále jen ohryzávám tu samou kost a zamořuji knižní trh dalším a dalším odpadem, obsahujícím stále stejné, recyklované myšlenky). Zde to obvykle řeším kompromisem – stručným vysvětlením a odkazem na podrobnosti v jiné knižce.

Opakuji se ovšem i v případě **myšlenek jiných autorů**. I v této knize se znovu zmiňuji o teorii omezení, o maslovovské hierarchii potřeb či hegelovské dialektice ducha, i zde navažuji na své oblíbené autory typu Viktora E. Frankla, Carla R. Rogerse nebo Jana Á. Komenského. Nepříliš dobří jazykové by jistě mohli usoudit, že tento okruh myšlenek je to jediné, o čem něco vím. Jazykové vlídnější mohli by konstatovat, že tento okruh myšlenek mi nejlépe pomáhá v praxi, a proto cítím chuť se o něj přednostně dělit s ostatními. Prvním se za vzbuzování podobných pocitů omlouvám, druhým děkuji za pochopení.

A vysvětlení třetí? I když mne to mrzí, kniha není zcela objektivní. Neskrývá mé **preferenze obsahové, metodické a lidské**. Z výkladů, příkladů, poznámek i obrázků je běžně vidět, že mé zkušenosti se týkají spíše „netechnických“ témat (konflikty, management, komunikace, ...), že fandím určitým formám učení (bohatým na zážitky, interaktivitu a přemýšlení vlastní hlavou) a určitým typům učitelů – spíše těm hravým a improvizujícím, a především těm poctivým v obsahu (odmítajícím pavědy a šarlatánství) i slušným a poctivým ve formě (zvyklým vidět v účastnících partnery a nepředstírat dokonalost).

V naší době relativních pravd je pro mne citlivé zejména téma obsahové poctivosti. Učitel, ve shodě s tisíciletou tradicí, má možnost a poslání stávat se nejen dárce znalostí a dovedností, ale i **vzorem v myšlení a chování**. Měl by stimulovat diskusi a vítat pluralitu názorů. Žádná myšlenka, i ta nejzhousebnější nebo nejnesmyslnější, by alespoň při vzdělávání neměla být zakazována. Učitelé by nás ovšem také měli vést k tomu, abychom o svobodně pronášených myšlenkách nezávisle přemýšleli a uměli rozeznat, které z nich jsou již dokázané, které je možné v principu dokázat a které nikoliv, a které jsou prokazatelně nesprávné – a zda se jejich autor jen „poctivě mylí“ nebo je pronáší ve lži či ve snaze manipulovat.

Odkud jsem čerpal

Ještě napíšu, kde se vzala má drzost napsat na téma vzdělávání knihu. Mohl bych to svést na mladickou nerozvážnost, ale po dosažení padesáti let věku se mi stále častěji stává, že mne již lidé za mladíka odmítají považovat. Budiž mi prosím připsáno k dobru, že před tématem cítím **opravdový respekt**. Učení dospělých je trochu vědou, trochu uměním a možná nejbližší má k jakémusi uměleckému řemeslu. Je možné se mu racionálně vyučit, ale ke špičkovým výkonům už musí být rozum doplněn citem.

Ne vše je tu totiž možné popsat. Dnes umíme přesně předpovědět, co se stane s kusem kovu, když jej budeme ohýbat či zahřívat nebo když na něj začneme mluvit. Předvídat, co udělá člověk, který se účastní tréninkového kursu, když se jej na něco zeptáme, je nepoměrně těžší. Ocítáme se ve světě pravděpodobností, nejistot, neurčitostí, vágností, nejednoznačností a rizik.

To, co tu píšu, je ovšem bohatě odzkoušeno. Mohl jsem proto čerpat ze tří různě vydatných zdrojů. Především těžím z toho, že proces učení je na této planetě přítomen již nejméně celou jednu **miliardu let**. Učení je pevně vbudováno do našeho života a některé jeho principy je možné nejlépe pochopit u našich živočišných předků.

Dále je tu **obsáhlá literatura**, jež odráží zájem lidstva o učení a vzdělávání, trvající celá tisíciletí. V kapitole *Výběr zajímavé literatury* jsem uvedl několik desítek zvlášť inspirativních knih. Přednostně jsem vybíral ty, jež jsou dostupné v českém nebo slovenském jazyce. Díla, která mne významně ovlivnila, jsou také zmiňována přímo v textu.

Mým třetím zdrojem je má **vlastní praxe**. Vzděláváním dospělých se intenzivně zabývám zhruba osmnáct let. Jen tréninkových kursů, které jsem za tu dobu vedl jako nezávislý lektor, je zhruba tisíc. Dnů, jež jsem tím strávil, napočítám přibližně dva tisíce, a lidí, kteří

se mých kursů zúčastnili, bude jistě kolem deseti tisíc. Dříve, v minulém století, jsem běžně učil i pět dnů v týdnu, dnes je to už podstatně méně. Ušetřený čas věnuji konzultacím, mediaci, facilitaci a manažerské a metodické práci.

Měl jsem – a mám – to nesmírné **privilegium** zkoušet rozmanité metody v praxi. I když je to převážně praxe firemní, dostal jsem také příležitost poznat zblízka státní instituce, včetně parlamentu a ministerstev, mezinárodní organizace, samosprávy na úrovni obcí, svět neziskových organizací, ale i prostředí vysokých škol a výzkumných ústavů.

To mi dává odvalu některé poznatky se vši opatrností zobecňovat a to mne konečně i osmělilo tyto poznatky vepsat do systematické monografie. Přesto cítím ostych – téma je velké, pole mnohokrát přeorané, má orba nemusí být ani hluboká, ani přesná, ani objektivní. Psal jsem však v upřímné snaze sdílet a pomáhat.

Poznámka ke druhému vydání knihy

Od prvního vydání knihy *Vzdělávání dospělých* uplynuly tři roky a já mohu, díky vašemu čtenářskému zájmu, připravovat vydání druhé. I když bych měl spíše pracovat na nových textech – a hlavně učit a konzultovat – dělám to rád a s vděčností za to, že nejste k mé práci lhostejní.

Pro druhé vydání jsem přepracoval značnou část první kapitoly, upravil některá místa v kapitolách dalších a připojil ke knize Závěrečné shrnutí. V kapitole 1.3 jsem nově zdůraznil především **etické principy a pozitivní hodnoty**, na nichž se – třeba i přes propast celých věků – většinově shodují učitelé, kteří mne nejvíce oslovují. Rozhodl jsem se uvést i příklady takových učitelů. Oba tyto nové doplňky jsou daleko více osobní, než je ve zbylých výkladových částech knihy zvykem.

Děkuji za všechny ohlasy na první vydání knihy. Každý z nich mne inspiruje. Těší mě, že mnozí z vás neshledali výklad nudným v jeho formě, protože jsem se upřímně snažil napsat tak živý text, jak jen to odborné téma umožňuje. Lichotí mi, že myšlenky z knihy využívají mí kolegové a kolegyně, kteří se zabývají poctivým vzděláváním dospělých. Dobře vím, že nejsme konkurenty. Spíše pracujeme na společném díle, protože potřeba vzdělávat se a kultivovat je ve zdejší kraji po mnoha desetiletích „půstu barev“, kdy se oficiální nabídka omezovala jen na černou a bílou, stále ještě palčivá.

Pod tlakem této dosud ne úplně uhašené žízně a působením dotací na vzdělávání se ovšem do současné nabídky vzdělávacích programů dostává množství lektorů a akcí, které jsou laciné v původním i přeneseném smyslu tohoto slova. Vysoká míra přerozdělování peněz a vidina zisků z narychlo vykvašených produktů **deformují nabídku vzdělávání** a my se musíme opět učit – tentokrát poznávat užitek a kvalitu. To za nás žádný úředník, přidělující české či evropské peníze, neudělá nikdy tak dobře, jak to můžeme umět my sami.

Děkuji i za nepřívznivé ohlasy na knihu. Přišly jen dva, ale jedna z výtek mne překvapila – považuje mou knihu za antikomunistickou. To mne opravdu mrzí. Přestože i mně bardi třídního boje celá tři desetiletí znepříjemňovali život, považoval bych za jejich vítězství, kdybych dnes psal knihy s cílem si to s nimi vyřídit. Nikdy jsem nechtěl psát proti něčemu nebo někomu. Ostatně, na různých barikádách je už plno a my nepotřebujeme bojovat, potřebujeme diskutovat a sdílet – a učit se navzájem.

Po celý svůj dospělý život jsem přesvědčen, že špatné myšlenky by měly skončit mezi odpadky **ne proto, že jsou zakazované, ale proto, že jsou špatné**. Říkal jsem to v osmdesátých letech a říkám to i dnes, kdy stále ještě existují slova, za něž se člověk může dostat do vězení. Nenávistí a násilím kvalitu myšlenek nepoznáme a nic dobrého se nenaučíme.

My, učitelé docela jistě nejsme soudci. Jen dáváme náměty k přemýšlení a nastiňujeme možnosti, jak o nich přemýšlet. Jistě – můžeme věřit určitým hodnotám a může to na nás být i vidět. Ale vždy bychom měli – spolu s Voltairem – usilovat o to, aby lidé, kteří si myslí něco jiného než my, dostali příležitost promluvit. Potěšilo by mne, kdybyste mé knížky takhle vnímali i vy, jejich čtenáři a uživatelé.

Jiří Plamínek
www.jiriplaminek.cz
jplaminek@seznam.cz

Učení a vzdělávání

*I když jednotlivý vzdělaný člověk může být poctivý i nepoctivý,
vzdělaná společnost musí být v průměru slušnější než nevzdělaná.
Podvodníci totiž mohou být úspěšnější než poctiví lidé jen do té doby,
dokud ve svém okolí najdou dostatek nevzdělaných tupců.*

Tato kapitola je věnována existenci, podstatě, smyslu a kontextu dvou pozoruhodných procesů, jimiž lidé a lidstvo zvyšují svůj potenciál – učení a vzdělávání. **Učením** budu rozumět jakékoliv osvojování nového, **vzděláváním** „organizované učení“ – tedy záměrné osvojování nového, obvykle spojené s nějakými tematickými cíli a formálními pravidly.

1.1 Smysl a podstata učení

Vzorci chování a potenciál k výkonům si můžeme přinést do života buď v zásadě hotové – tedy zdědit je po našich evolučních předcích – nebo se jim v průběhu života naučit. Učení a **dědění** jsou standardními cestami, jimiž se formuje lidská osobnost. Díky dědění máme od počátku života k dispozici především základní, dlouhým biologickým vývojem ověřené vzorce chování pro situace, které rozhodují o vitalitě a prosperitě jednotlivců a rodů.

Učením se rozšiřuje zděděné spektrum našeho chování a naše osobnost košatí. Díky učení můžeme tedy vybírat ze stále mohutnější zásoby vzorců chování a dobře reagovat na stále větší množství životních situací. Učením se proto stáváme celkově úspěšnějšími při překonávání potíží a hrozeb. Díky učení můžeme potíže a hrozby v některých případech dokonce předvídat a předcházet jim, případně je začít přímo využívat ke svému prospěchu.

Příklad

Oheň byl původně mocnou hrozbou pro člověka a předmětem bázně nebo uctívání. Člověk jej ovšem postupně poznal a naučil se jej využívat. Nikdy však nezročil tento živel natolik, aby oheň zcela přestal být nebezpečím a zároveň předmětem jisté fascinace. Hrozbou je zejména v rukách lidí, kteří se toho o něm nestačili dost naučit. Podobný charakter má ovšem velká část prakticky využitelných objevů lidstva – od obdělávání půdy až po využívání jaderné energie.

Učení si tedy pro své zásluhy a možnosti zaslouží pozornost a dá se říci, že se mu jí i dostává. Badatelé se mu věnují celá dlouhá staletí a role dnešního **učitele** má svůj předobraz bezpochyby již od úsvitu lidských dějin. Následující malé úvodní shrnutí obsahuje výběr klíčových poznatků, které jsme my lidé o své schopnosti učit se shromáždili a které zároveň podle mého soudu nejvíce ovlivňují současnou vzdělávací praxi.

1.1.1 Lidský potenciál

Učením i vzděláváním se rozšiřuje potenciál člověka – vznikají nebo se rozvíjejí lidské zdroje. Tento nepřilíš hezký výraz, vzniklý otrockým překladem anglického *human resources*, je v moderní manažerské češtině velmi frekventovaný.

Poznámka

Někteří lidé sousloví „lidské zdroje“ upřímně nesnášejí. Ani se jim příliš nedivím. Mně osobně připomínají lidské zdroje výraz „živá síla“, který používali profesionální vojáci za komunistické

totality. Otevřeně nazývat to, k čemu se nás snažili cvičit, zabíjením nebo vražděním lidí bylo příliš i na ně, mluvili tedy o „ničení živé síly“.

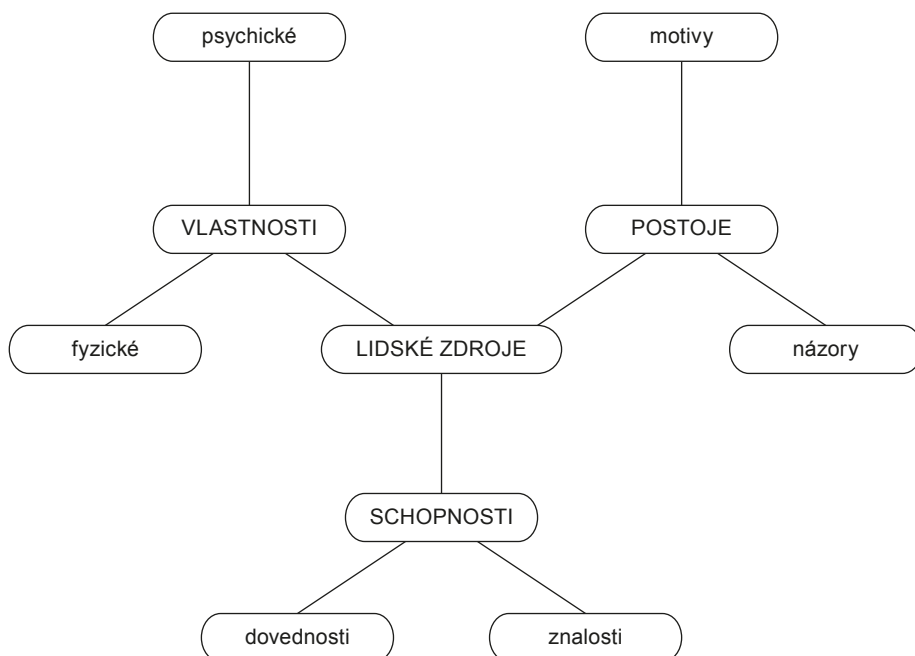
Zatracovat slovní spojení lidské zdroje z podobných důvodů by ovšem znamenalo stát se obětí nedorozumění. **Lidské zdroje** nejsou lidé, ale právě ten potenciál, který lidé mají a který mohou využívat k výkonu – tedy k vykonávání práce. Lidé jsou nositeli lidských zdrojů. Jsou také správci svých vlastních zdrojů a mohou je za určitých podmínek nabízet a poskytovat svému okolí – například firmám.

Z pohledu učení – a zejména vzdělávání – je důležité, že některé lidské zdroje jsou zvnějšku neovlivnitelné, kdežto na záměrnou kultivaci jiných prostřednictvím vzdělávání naopak pomýšlet můžeme. Spektrum lidských zdrojů je bohaté a ke každé jeho složce se při vzdělávání dostaneme trochu jinými cestami. Právě z těchto důvodů se nyní podíváme na hlavní skupiny lidských zdrojů podrobněji. Schematický přehled hlavních typů lidských zdrojů, popsanych v následujících odstavcích, shrnuje obrázek 1.

Vlastnosti

Jejich označení souvisí s tím, že jsou nám přirozeně vlastní. Dědíme je a buď se nemění po celý život, nebo se mění spontánně tak, že na to nemáme přímý, jednoduše uplatnitelný vliv. Jejich podstatou je tedy jakási **prostá existence**. Jsou v nás přítomny, v jistém smyslu je přirozeně máme a můžeme jimi do značné míry disponovat.

Jejich význam je mimořádný – představují hluboce vkořeněné složky naší osobnosti. Mezi vlastnostmi můžeme rozlišit dvě výrazně odlišné, ale překvapivě úzce propojené



Obrázek 1 Typy lidských zdrojů

podskupiny – vlastnosti **fyzické a psychické**. Vlastnosti – hlavně ty fyzické – jsou poměrně dobře měřitelné, což je odlišuje zejména od některých dále popsaných zdrojů, především postojů. Jsou relativně velmi stálé, rozhodně stálejší než ostatní skupiny lidských zdrojů.

V psychologii patří vlastnosti obvykle ke schopnostem – zde jsou z praktických důvodů vyčleněny jako samostatná skupina. Hlavním důvodem je právě jejich značná **stálost a neovlivnitelnost**. Pro vzdělávání je důležité, že vlastnosti lidí jsou nezměnitelné standardními vnějšími prostředky – rozhodně je nemůžeme měnit manažerským nebo lektorským působením.

Takto nedobytnou pevností mohou být při vzdělávání z teoretických i ze zcela praktických důvodů. V prvním případě nemusí být jejich ovlivnění ani teoreticky možné. Může jít o zděděný, neměnný nebo pomalu se měnící rys osobnosti či tělesnou charakteristiku, jež se proměňuje z vnitřních, organických příčin. Příkladem může být introverze nebo „velikost boty“.

Odlišení vlastností od schopností v této knize je ovšem ryze praktické. Proto jsem mezi vlastnosti zařadil i ty lidské zdroje, které jsou sice teoreticky ovlivnitelné, ale prakticky by to bylo tak náročné nebo nejisté ve výsledku, že to v rámci vzdělávání (a také vedení a řízení) vůbec nemá smysl zkoušet. Některé charakteristiky lidí jsou ovšem na hranici ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti.

Příklad

Na tomto pomezí může být základní hodnotová orientace, která je hluboce fixovaná v osobnosti konkrétního člověka. Minimálně část těchto hodnot je možné systematickým působením ovlivnit, ovšem prakticky k tomu nebývá dost času a prostředků. Direktivní řízení nemá v takovém případě žádnou šanci, citlivé vedení může být nadějnější a ještě o něco lepší vyhlídky na úspěch má individuální vzdělávání (například koučování).

Postoje

Postoje nejsou přímo zděděné. Osvojujeme si je v průběhu života, přičemž toto osvojování je většinou nevědomým procesem. Zdědit tento typ lidských zdrojů ovšem můžeme nepřímou – jako vloh k určitým postojům.

Poznámka

I s pojmem „postoje“ jsou jisté problémy. Čeština – stejně jako jiné jazyky – nemá dost slov pro vystižení bohatého přediva reality a já musel vybírat z toho, co je. Pamětníci naší totalitní minulosti vědí své: lidé zaujímal, „nepřátelské postoje vůči socialistickému zřízení“, nesprávný mohl být i jejich „postoj k internacionální pomoci vojsk Varšavské smlouvy“ (tímto pozoruhodným eufemismem byla označována okupace Československa v srpnu roku 1968), kdo neměl „správné postoje“, byl třídním nepřitelem stále rychleji se rozpadajícího komunistického režimu. Postoje mi proto lezly do počítače ze všech problematických slov zdaleka nejhůře – ale nenašel jsem vhodnou náhradu. Kdybychom slovo „postoj“ nahradili blízkým výrazem „pozice“, znamenalo by to jen přešlápnutí z bláta do louže – mnozí z nás mají na paměti, jak se na lidi a jejich názory hledělo „z třídních pozic“. Pamětníky proto prosím o shovívavost.

Podstatou postojů je **vztažnost**. Představují jakousi množinu našich vztahů ke světu, včetně vztahu k sobě samotnému. Pro jejich relativní, vztažnou povahu je obtížné je absolutně hodnotit – a to jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Je prakticky nemožné univerzálně rozlišovat postoje „správné“ a „nesprávné“ – postoje můžeme posuzovat pouze relativně, tedy vůči zvolenému referenčnímu rámci.

Postoje jsou „**obousměrně měnitelné**“ a jejich změny jsou v normálních podmínkách reversibilní, tedy vratné. Krátkodobé změny postojů jsou poměrně běžné, a to zejména v méně důležitých kontextech – rozhodují změny nálad nebo zvenčí poskytované informace. Příkladem mohou být módní vlny v oblékání. Postoje v důležitých kontextech bývají stabilnější a odrážejí individuální systém hodnot konkrétního člověka.

Postoje zahrnují dvě odlišné podskupiny – **názory a motivy**. Názory jsou subjektivním odrazem toho, co si lidé myslí a čemu věří. Mohou být – a bývají – založeny na pouhé víře bez důkazu, a mohou se tedy dostávat do rozporu s objektivními fakty. Motivы jsou stejně subjektivním odrazem toho, co lidé chtějí. I toto chtění, i tyto tužby se mohou dostat do rozporu s objektivními potřebami lidí – například působením manipulace.

I když většina našich názorů a motivů vznikla nevědomým učením, některé z nich si plně uvědomujeme. Část našich postojů je ovšem skryta v našem nevědomí nebo si je uvědomujeme jen zčásti či v různých pozměněných formách. Toto deformované vnímání je přitom zpravidla přijatelnější – buď pro nás samotné, nebo pro společnost kolem nás – než realita. Někdy může tento vnitřní svět prosvítat na povrch v jemných náznacích. Právě proto se vyplatí dobře poslouchat, co lidé říkají, a přemýšlet o tom.

Příklad

Vypráví se historka o dvou známých dirigentech, kteří se bavili o svém přístupu k lidem odlišného původu a názorů. Jeden z nich se chlubil před druhým, že nemůže být rasista, protože přijal do svého orchestru hned pět Židů. A ptal se, zda i ten druhý je tak pokrokový. „Nevím, já při přijímání sleduji jen to, jak dobře ti lidé hrají,“ zněla odpověď.

Velmi se vyplatí dobře poslouchat i vlastní hlas – ať již ten znělý, který rozechvívá molekuly vzduchu kolem nás, nebo ten neznělý, který jen tiše brnká na neuronové struny našeho mozku. Nevědomí totiž bývá na míle daleko před tím, co si uvědomujeme.

Příklad

Někdy v březnu roku 2008 mi došlo, že potřeba zhubnout již v mém případě přestala být pouze estetickou záležitostí a stala se z ní *conditio sine qua non*, tedy podmínka, bez které by to dál nešlo. Omezil jsem stravu, začal jsem se víc pohybovat a hmotnost počala utěšeně klesat. Ale do kopce jsem pořád funěl jako parní lokomotiva. „Už to není ono,“ říkal jsem si vždycky v duchu neradostně. Hmotnost ovšem klesala dál, až jsem se jednou – zhruba po měsíci nového režimu – pokusil vyběhnout prudší kopec. Skončilo to v půlce lapáním po dechu. Můj vnitřní hlas výkon spontánně zhodnotil slovy: „Ještě to není ono.“ Chvilí mi trvalo, než jsem si tu gigantickou změnu uvědomil.

I když jsou primárním předmětem zájmu vzdělávání znalosti, dovednosti a případně návyky, subtilní, ale vlivná stavba postojů je při vzdělávání mnohdy tím nejdůležitějším, co rozhoduje o výsledku. Slyšet její tenký hlásek znamená zvýšit šanci na úspěch vzdělávání.

Schopnosti

Ani schopnosti nejsou zděděné. Jsou osvojené a často bývají osvojovány vědomě, z praktických a pragmatických důvodů. Dědit ovšem můžeme vlohy k určitým schopnostem. Těmito vlohami, a také ostatními vlastnostmi a zčásti i postoji, jsou dány limity, v nichž si konkrétní člověk v konkrétní situaci může osvojovat konkrétní schopnosti.

Pojem schopnost (v angličtině *ability*) zde pro účely výkladu vzdělávání používám jako společný termín pro dvě odlišné kategorie lidských zdrojů – schopnosti teoretické, tedy **znalosti** (*knowledge*), a schopnosti praktické, tedy **dovednosti** (*skills*). Znalosti (vědomosti) jsou to, co lidé objektivně vědí, dovednosti to, co lidé umějí udělat. Dovednosti jsou v jistém smyslu pokračováním znalostí – jsou průmětem znalostí (a zároveň i postoji) do praxe.

Zvláštním případem dovedností jsou schopnosti spontánně praktikované, tedy **návyky**. V jistém smyslu jde vedle znalostí a dovedností o jakýsi třetí, dosti specifický typ schopností, který si zasluhuje nejen zvláštní komentář o pár odstavců níže, ale především zvláštní pozornost v celé knize.

Podstatou schopností je **vlastnictví** – jsou jakýmsi majetkem, jež můžeme nabývat, ale i pozbývat. Je možné – a zejména u znalostí zpravidla i snadné – je kvantitativně hodnotit. Jsou „absolutněji“ – lépe než u vlastností a postoji se u nich posuzuje, které schopnosti jsou „správné“ a dostatečné, a které ne.

Stejně jako postoje jsou za standardních podmínek měnitelné, ovšem v mezích běžného lektorského a manažerského působení jde o **jednosměrné změny** – znalosti a dovednosti rostou, dokud jejich růst nezastaví úraz, nemoc nebo stárnutí adresáta.

Schopnosti jsou přímým předmětem zájmu záměrného učení, tedy vzdělávání. Proto se k nim ještě později, zejména v subkapitole 2.2.3, vrátíme podrobněji. Učitelům musí být například jasné, zda v konkrétní situaci pracují s (objektivními) znalostmi nebo se (subjektivními) názory.

Nakonec ještě několik poznámek o návycích. Jde o spontánní chování, které se uplatňuje vždy, když nastanou konkrétní **spouštěcí podmínky**. Návyky jsou naučené – obvykle se jim učíme nevědomě – ale zároveň můžeme k určitým návykům, stejně jako k jiným dovednostem pochopitelně i dědit vlohy.

Návyky jsou velmi specifickou skupinou lidských zdrojů se znaky, které jsou na přechodu k vlastnostem a zčásti i k postojům. S vlastnostmi je pojí nesnadná ovlivnitelnost a s postoji fakt, že mohou vznikat a často i vznikají učením na nevědomé úrovni a obvykle jsou také nevědomě vykonávány.

Z pohledu vzdělávání jsou tyto rozdíly pochopitelně významné (nevědomě užívané je odolnější a trvalejší), a proto se návyky budeme čas od času zabývat samostatně nebo o něco více či jinak než ostatními schopnostmi. Vytvářet návyky je obtížnější než pomáhat na svět dovednostem a daleko obtížnější než generovat znalosti.

Čas a externí zdroje

Při hlubších úvahách o lidských zdrojích se můžeme setkat ještě s dalšími specifickými položkami. Příkladem je **čas** jako neobnovitelný lidský zdroj, který má nejbližší k vlastnostem (jeho množství například můžeme jen omezeně ovlivňovat, ale můžeme mít přímý vliv na způsob jeho využití).

Připomenutím specifických zdrojů typu času můžeme uzavřít úvahy o interních zdrojích lidí. K jednotlivým složkám lidského potenciálu podávat výkon (tedy k lidským zdrojům) se ještě vrátíme ve druhé kapitole.

Lidé ovšem nemají k dispozici pouze své vlastní, interní zdroje, ale mohou se obrátit i ke zdrojům externím, jejichž nositeli jsou jiní lidé, a z těchto externích zdrojů **čerpát**. Mohou například číst knihy nebo využívat internet. Stejně dobře mohou začít spolupracovat s lidmi, jejichž zdroje vhodně doplňují jejich vlastnosti a schopnosti a případně i postoje.

Příklad

Pro dlouhodobě úspěšné manažery, lídry a majitele firem a institucí (a také pro některé veřejností dlouhodobě tolerované politiky) je velmi typické úspěšné hospodaření s lidskými zdroji. To se projevuje zejména tím, že mají dobrou představu o vlastních možnostech a neváhají se obklopit lidmi, kteří přinášejí daleko kvalitnější externí zdroje, než jsou ty jejich interní. Naopak manažeři s nedostatečnou sebedůvěrou často spolupráci se schopnějšími nebo s odlišně myslícími lidmi odmítají, a připravují se tak o jednu z nejvýznamnějších podmínek úspěchu.

Obvyklou formou čerpání z externích zdrojů je i vzdělávání, založené na přímé interakci vzdělávaných a vzdělávajících. Vzdělávání je tedy **poskytováním zdrojů** – a to jak z pohledu vzdělávaných, tak i z pohledu vzdělavatelů.

Za úsilím nás, kteří se zabýváme vzděláváním, se v pozoruhodně velkém množství případů skrývá víra, že naším přičiněním budou lidské zdroje našich svěřenců košatět a jejich potenciál podávat výkon rozkvete – tedy, že se lidé díky nám skutečně něco naučí. Bez ohledu na to, jak si říkáme či jak nás označují druzí, zda nás zvou lektory, školiteli, kouči, konzultanty nebo trenéry, jsme tedy především **učitelé**.

Učení je podstatou naší práce, tvoří její základ, a je tedy nanejvýš vhodné knihu pro poskytovatele a příjemce vzdělávání otevřít právě stručným pohledem na tento pozoruhodný proces – již proto, že právě on, nebo spíše lidská schopnost se učit, na jedné straně předurčil člověka k nesporným vývojovým úspěchům a zároveň se na straně druhé významně podílel na vzniku globálních potíží, jimž hrozivě přemnožené lidstvo čelí.

V dalším textu půjdeme ve stopách procesu přirozeného učení. Budeme hledat odpověď na otázku, proč se vůbec lidé a ostatní živočichové učí, jakými způsoby se to děje a jaký je důvod toho, že něco prostě zdědíme a něčemu se musíme učit. To nám umožní později lépe přemýšlet o vzdělávání.

1.1.2 Vznik a vývoj lidského chování

Učení a dědění společně tvarují osobnost člověka. Příroda nemá ve zvyku příliš plýtvat, a proto k tomu, že jsme vybaveni hned dvěma procesy, jež nás formují, jistě existuje nějaký

důvod. Abychom jej mohli pochopit, potřebujeme vědět, které složky naší osobnosti získáváme již v okamžiku početí a které si osvojujeme teprve v průběhu života. Přehledně na tuto otázku odpovídá obrázek 2.

Dědíme především to, co se hodí, bez ohledu na situaci, do které se narodíme. Zejména jde o základní vzorce chování nezbytné pro přežití jednotlivce a druhu – například o alimentární a reprodukční chování, tedy o chování, jež zajišťuje výživu a rozmnožování. Tyto vzorce jsou v zásadě stejné pro celou lidskou populaci. Prošly totiž dlouhodobým testováním v evoluci a obstály v něm jako nejlepší postupy. A jde-li o přežití, je třeba nasadit jen to nejlepší.

Trochu jinak je to s preferencemi ve vztahu k podnětům, jimiž na nás působí prostředí. Ty sice také dědíme, ale každý z nás trochu jinak. Člověk je společenský živočich a je zjevně výhodné, když ve společně žijící skupině jsou lidé citliví na různé podněty – skupina pak může reagovat na celé spektrum myslitelných podnětů, které na ni mohou působit. Tato diferenciací vznikla evidentně vývojem – homogenní skupiny měly menší šance na přežití než skupiny heterogenní.

Příklad

Představte si tři skupiny lidí – první z nich zahrnuje samé soutěživé, impulsivní, riskující typy lidí, druhá pouze typy konzervativní, uvážlivé, na bezpečí dbající a třetí je namíchaná z nejrůznějších přechodů mezi těmito extrémy. První bude mít zřejmě tendenci jít při hrozcím nebezpečí do riskantního čelního střetu, druhá z opatrnosti vyčkávat a neplodně plánovat. Ve třetí se pravděpodobně objeví různé přístupy a skupina z nich bude moci vybírat optimum. Impulsivní typy přitom pohlídají, aby se rozhodování nevlaklo, uvážlivé typy zase to, aby nebylo zbrklé. Přechodné typy možná pomohou se vzájemným porozuměním mezi extrémy. Taková reakce na ohrožení bude zřejmě v dlouhodobém průměru přinášet rozhodnutí příznivější pro přežití skupiny než reakce v první a druhé skupině.

Všechno ovšem dědit nelze. Jakmile jednou přírodní děje vedly k rozrůznění lidských povah a lidského chování, bylo jasné, že vedle předávání vzorců z generace na generaci (tedy dědění) se bude muset uplatnit i nějaký další proces, který umožní lidem (a přiměřeně i ostatním živočichům) získávat vlastnosti, postoje a schopnosti teprve v průběhu života. Zmiňovanou nutnost ilustruje následující příklad.

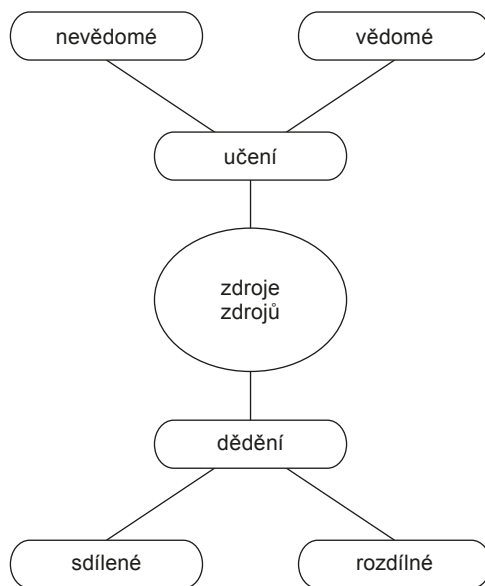
Příklad

Kdybychom měli dědit návody k chování vůči všem možným typům lidí, kteří se liší ve zděděných vlastnostech, museli bychom dědit prakticky nekonečné množství návodů a naše mozky (tím i těla) by musely být nekonečně velké. Odstínů takových vlastností je totiž nekonečné množství, například tu existuje libovolně jemná škála lidských vlastností od extrémní tolerance k riziku až k potřebě absolutního bezpečí. Setkají-li se potom dva lidé, setkávají se dvě nekonečna – na obou stranách je nekonečné množství možností, jak může být složen preferenční koktail, namíchaný z tendencí riskovat a zabezpečovat se.

Pod tíhou nezbytnosti tedy vzniká proces **učení**, v němž si osvojujeme zejména komunikační a vztahové návyky (obojí převážně spontánním, nevědomým učením) a znalosti a dovednosti (tuto dvojici získáváme spíše učením vědomým, tedy učiněným z našeho aktivního roz-

hodnutí). Na učení pochopitelně nemá lidstvo patent – novým kouskům se učily organismy dávno před tím, než se na Zemi objevil první člověk.

Výsledkem dlouhodobého vývoje člověka je pozoruhodná stavba, zbudovaná ze společných i rozdílných vlastností, jež byly zděděny, a z vlastností, postojů a schopností, jimž se – nevědomě i vědomě – učíme v průběhu života (obrázek 2). Této stavbě, zahrnující ovšem i vztahy mezi zmíněnými čtyřmi komponentami a uvnitř těchto komponent, můžeme říkat **osobnost**. K její vnitřní struktuře se brzy – již v subkapitole 1.2.3 – vrátíme.



Obrázek 2 Původ lidských zdrojů

Učení tedy spoluformuje osobnost a při vzdělávání se setkává osobnost lektora s osobnostmi účastníků vzdělávacího programu. Každé vzdělávání má proto významné „člověčí aspekty“ – tak významné, že si vyžádaly samostatnou kapitolu, v pořadí čtvrtou v této knížce (nazval jsem ji příznačně *Lidé a potíže*).

1.1.3 Proces učení

Učení je tedy zásadní evoluční vynález, který usnadňuje adaptaci na měnící se životní podmínky organismů. V tom je jeho smysl a účel. Jak ale probíhá? Hledání odpovědi na tuto otázku nás zavede překvapivě hluboko do nitra lidské osobnosti – až k základním lidským potřebám.

Všichni víme, že my lidé máme určité objektivní **potřeby**, jejichž naplňování je motorem našich aktivit. Budeme-li sestupovat podél známé Maslowovy hierarchie potřeb (obrázek 3), zjistíme například, že se chceme cítit hodnotní, chceme mít úspěch, být oblíbeni a milováni, žít v bezpečí a zajišťovat své základní životní potřeby typu metabolismu nebo reprodukce.

Později jmenované potřeby jsou předpokladem stabilního uspokojování potřeb jmenovaných dříve – to pro nás objevil Abraham Maslow v polovině minulého století.

V popsané hierarchii jsou z pohledu učení zajímavá všechna patra, protože každé z nich se může za určitých okolností stát zdrojem zásadních podnětů pro učení. Ostatně učení samo může být, jsou-li podmínky příznivé, důležitou lidskou potřebou. Podstatu učení však musíme hledat níže, v podloží Maslowovy pyramidy, v jejím suterénu, jenž je skryt přímému pozorování, a proto jej nemohl objevit ani Abraham Maslow.



Obrázek 3 *Doplněná hierarchie potřeb Abrahama Maslowa*

To se mohlo podařit teprve tehdy, když badatelé získali přímý fyzický přístup do těch částí mozku pokusných zvířat, kde se rozhoduje o tom, zda budou podnět, který na ně působí, vnímat jako příjemný, nebo jako nepříjemný. Pokusy ukázaly, že když si může opice pomoci tlačítkem a elektrod zavedených do mozku vyvolávat příjemné pocity, tak to prostě dělá. Nežere, nepije, nemá zájem o reprodukci. **Prožívání příjemného** pocitu je pro ni zjevně silnější potřebou, než jsou potřeby fyziologické.

Na oba typy prožívaných pocitů – tedy pocity příjemné a nepříjemné – existují příslušné psychické odezvy. Říkáme jim apetence a averze. Od nepříjemných pocitů jsme odpuzováni – cítíme k nim **averzi**, potřebujeme se jim vyhnout, vzdálit se od nich, nemáme je rádi. K příjemným pocitům jsme naopak přitahováni, vzniká chuť je prožívat – v souvislosti s tím mluvíme v psychologii o **apetenci**. Extrémním případem sebezpušivé apetence bylo popsané chování pokusných zvířat.

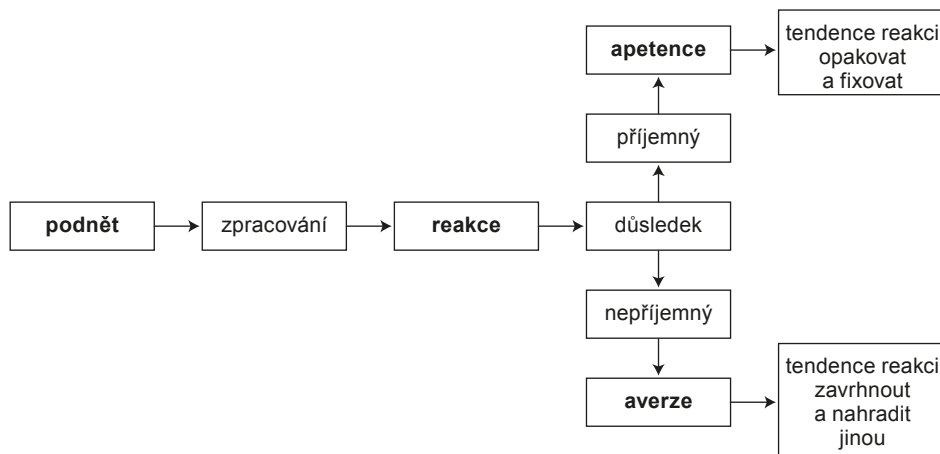
Podobné pokusy na lidech – pokud je mi známo – dělány nebyly, ale existují dobré důvody se domnívat, že u lidí budou působit podobné mechanismy – ostatně jejich přítomnost můžeme vidět u jiných „přímých cest do mozku“, například těch, jež jsou zprostředkovány návykovými látkami a možná i technikami typu hluboké meditace. Kdyby potřeba prožívání příjemných pocitů nebyla silnější než potřeba fyziologického zdraví, zřejmě by zmizely problémy s aplikací drog, kouřením, alkoholismem nebo přejídáním.

Jak již možná tušíte, právě jsme se dostali zpět k učení. Naše potřeba prožívání příjemných pocitů nás vede k hledání a opakování postupů, jež vedou k příjemným pocitům, a k opouštění postupů, jež vedou k nepříjemné odezvě v organismu. To je **podstatou učení** (obrázek 4).

Příklady

V prvním patře původní Maslowovy hierarchie jsou hlad nebo žízeň provázeny nepříjemnými pocity. Jakmile se najíme či napijeme, přichází pocit příjemný, a dokonce i samotný proces sycení provázejí příjemné pocity. Kdyby nebyl sex spojen s příjemnými pocity, pravděpodobně by to vedlo k potížím s reprodukcí člověka. Podobně je příjemné, když můžeme někam patřit (třetí maslowovské patro) nebo když víme, že jsme něčím výluční a v něčem úspěšní (čtvrté patro hierarchie potřeb).

Jak si všiml již Frederic Herzberg, první dvě patra původní maslowovské hierarchie potřeb nás motivují spíše v případě neuspokojení, kdežto další tři patra motivují zejména pozitivně, naplnění potřeb na jejich úrovni nás vede spíše k pocitu spokojenosti. Ve spodních patrech hierarchie potřeb tedy působí jako běžný motivátor spíše averze, ve vrchních patrech spíše apetence. V každém patře však v pozadí našeho chování najdeme základní mechanismus učení – snahu vyhnout se nepříjemným pocitům a dosáhnout pocitů příjemných.



Obrázek 4 Schéma procesu učení

Tento mechanismus je velmi účinný. Selhává teprve v umělých situacích typu přímého ovlivňování dějů v limbickém systému mozku nebo ošálení mozku návykovými látkami. Jde však zřejmě jen o nebezpečnou výjimku z pravidel, již objevil člověk, zvířata nemají schopnost využívat podobných „zkratek“ do svých mozků a mechanismus učení je u nich zcela ve službách seberozvíjení, podobně jako u lidí ve standardních životních situacích.

Učení ovšem nemá vliv jen na individuální vývoj člověka (tedy ontogenezi). To, co stojí za zaznamenání, se může šířit jako „moudrost“ z člověka na člověka při vývoji lidského poznání nebo dokonce z generace na generaci v procesu biologického vývoje (tedy v rámci fylogeneze).

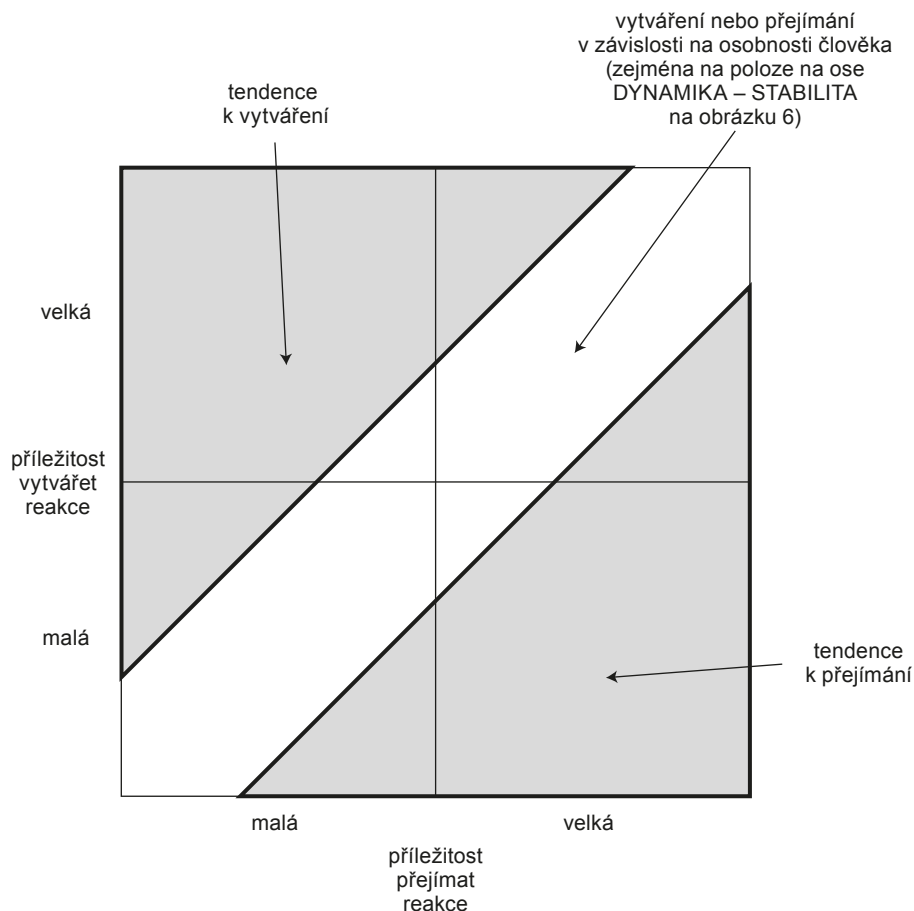
V souladu s těmito dvěma možnostmi se ostatně již dlouho mluví o **dvou typech evoluce** – o evoluci biologické, spočívající v replikaci genů, a evoluci kulturní, založené na replikaci memů (tedy v zásadě informací). Podrobnosti o kulturní, memetické evoluci je možné najít zejména v knihách Richarda Dawkinse a Daniela Dennetta.

1.1.4 Dva způsoby učení

Učení tedy probíhá tím, že testujeme určité typy chování a sledujeme, zda vedou k příjemným nebo nepříjemným pocitům. V případě pocitů příjemných máme tendenci testované chování ve stejných nebo podobných situacích zkoušet znovu, opakovaně a postupně je fixovat. Vzniknou-li pocity nepříjemné, máme tendenci se testovanému chování spíše vyhnout a vyzkoušet něco nového (viz obrázek 4).

Logickou otázkou je, kde se to nové bere – odkud čerpáme inspiraci k tomu, jaké chování budeme testovat a následně fixovat nebo opouštět. Odpověď přináší obrázek 5. Z něho je zřejmé, že máme k dispozici v zásadě dva zdroje behaviorálních vzorců – přejímání a vytváření.

Při **přejímání** opakujeme chování, jež jsme již někde viděli, nebo (obecněji) fixujeme informace, které jsme vnímali. Vstřebáváme tedy poznatky a napodobujeme své vzory – zprvu rodiče, potom i další lidi, kteří jsou úspěšní nebo které za úspěšné považujeme – od učitelů ve škole až po nadřizené v zaměstnání. A poměrně nově také napodobujeme obvykle zcela neúčinné vzory typu chování různých „celebrit“.



Obrázek 5 Dva zdroje chování

O skutečném významu a smyslu přejímání svědčí pozorování, že lidé napodobují své nadřizené často bez ohledu na to, zda je mají nebo nemají rádi. Mají-li k nadřizeným kladný vztah, napodobují je vědomě a rádi, ovšem k napodobování dochází i v případech výrazně záporného vztahu.

Je tedy zřejmé, že o napodobování rozhoduje spíše praktický dopad chování než vztah k napodobovanému. Zjevně „usuzujeme“ (zpravidla zcela intuitivně), že chování společensky výše postaveného člověka (tedy člověka podle určitých měřítek úspěšného) je užitečné napodobit spíše než chování člověka, kterého jsme si oblíbili – chování toho úspěšného totiž vedlo k úspěchu.

Není-li k dispozici možnost napodobit, nezbývá nám než se pokusit nějaký nový návod k chování pro příslušnou situaci vytvořit a otestovat. **Vytváření** nových behaviorálních vzorců může mít teoretickou i praktickou povahu – můžeme přemýšlet nebo postupovat metodou „pokusu a omylu“.

Něco podobného ostatně platí nejen pro tvorbu, ale i pro přejímání – již jsem naznačil, že o preexistujícím návodu k chování se můžeme dozvědět zcela teoreticky (například četbou či posloucháním přednášky) nebo velmi prakticky (například pozorováním chování někoho zkušeného).

Ke způsobům učení se ještě vrátíme v subkapitole 3.1.4, kde blíže prozkoumáme možnosti všech čtyř naznačených cest, jak se něčemu naučit – tedy teoretického a praktického přejímání a teoretického a praktického vytváření – a budeme zvažovat, na který způsob se můžeme v konkrétní vzdělávací situaci nejlépe spolehnout.

1.1.5 Vnímavost vůči obsahu a formě

Člověk je společensky žijícím živočichem, a proto není důležité pouze to, co vnímají jednotlivci, ale i to, co dokáže vnímat společně žijící skupina lidí. Už jsem se zmínil o tom, že vnitřní diversita pomáhá lidským skupinám více a lépe chápat situace a vhodněji na ně reagovat. Proto se lidé mezi sebou liší v citlivosti vůči podnětům.

Učení a zejména potom vzdělávání jsou ovšem těmito, jinak užitečnými rozdíly spíše komplikovány. Skupina účastníků vzdělávacího programu bývá vnitřně nestejnorodá jak v tom, jaké podněty připadají jejím členům obsahově působivé, tak i v tom, kterými komunikačními kanály se k nim podněty nejlépe dostanou.

To znamená, že si lektor, hodlá-li skupinu nebo jednotlivce, jemuž se právě věnuje, spíše učit než uspávat, musí nutně udělat představu o tom, s jakými účastníky je v interakci z obou zmíněných pohledů a jak tomu přizpůsobit obsah a formu vzdělávání. Pro obojí existují jednoduché modely, jež umožňují rychlou a účinnou „diagnózu“ účastníků vzdělávání a usnadňují působení na ně.

Povaha podnětů

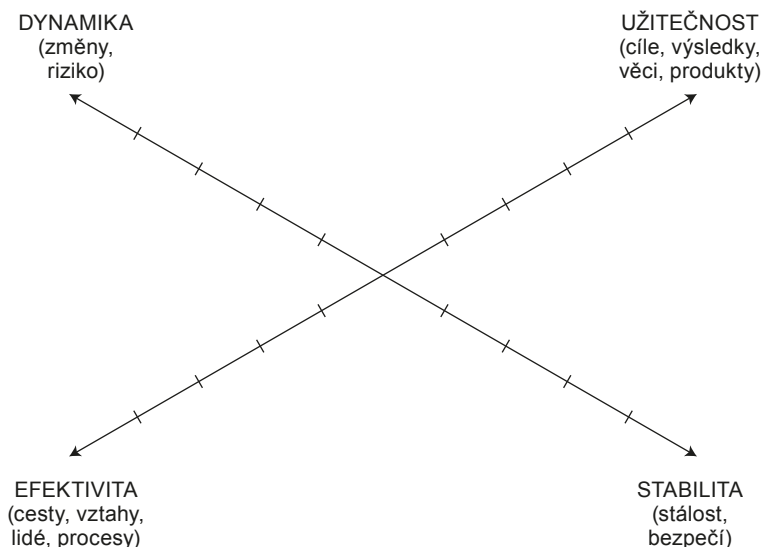
Z pohledu atraktivity podnětů se jako pomocný model nejlépe osvědčuje **motivační založení** (blíže viz kniha *Tajemství motivace*, 2., doplněné vydání, Grada, 2010, s. 27–70), vycházející z poznání, že lidé si v průběhu evoluce vyvinuli odlišnou citlivost na čtyři základní znaky, jež musí splňovat skupina jako celek, aby mohla být dlouhodobě úspěšná.

Jde o užitečnost (to, co skupina dělá, musí být účelné, tedy prospěšné jí nebo někomu či něčemu jinému), efektivitu (její konání musí být také účinné, tedy poskytovat co největší

výsledek při co nejmenším vynakládání zdrojů), stabilitu (skupina se musí umět učit z úspěchů a neúspěchů, bránit se ohrožení a současně v ní musí dostředivé síly převažovat nad odstředivými – musí být vnitřně semknutá kolem někoho nebo něčeho) a dynamiku (nesmí jen reagovat, musí také umět předvídat budoucí situace a aktivně ovlivňovat budoucnost všude, kde je to možné).

To je docela objemný balík požadavků. Není tedy příliš překvapivé, že v každodenním „úsilí o přežití“ v rámci biologické evoluce byly neúspěšnější skupiny, které si tyto požadavky nějak rozdělily a zahrnovaly specialisty na různé požadavky a jejich kombinace.

Výsledkem je motivační založení, jež vychází z poznání, že čím více jsou lidé zaměřeni na efektivitu (tedy na to, jak se věci dějí a kdo je jich účasten), tím méně bývají citliví k potřebám užitečnosti (proč se věci dějí a jaké výsledky jsou žádoucí) a čím více se zaměřují na stabilitu (potřebují jistotu a neměnnost), tím méně je přitahuje dynamika (s její nutností nového a tolerancí rizika). Lidé jsou tedy z pohledu svých motivačních preferencí rozrůzněni podél dvou dichotomických škál (obrázek 6).



Obrázek 6 *Preference podnětů*

Lektor musí vzít tuto **rozmanitost** v úvahu. Někteří z lidí, jež má učit, se nebudou obávat vystoupit před skupinou, zeptat se nebo sehrát nějakou situaci, kdežto pro jiné to bude zřejmě obtížné a možná i traumatizující. Někteří lidé budou vyžadovat spíše návody, jak se mají chovat, jiní se budou zajímat také o důvody, proč se mají chovat právě doporučeným způsobem. Budete-li se snažit vyhovět jedné podskupině, pravděpodobně budete právě nudit podskupinu druhou.

Forma sdělení

Podobné rozdíly najdeme i u preferencí vůči formě sdělení. Již v subkapitole 1.1.4, věnované volbě mezi nápodobováním a vytvářením, jsem naznačil, že se lidé učí různými cestami –

někdo raději čte či poslouchá, někdo spíše pozoruje, jiný může mít rád experimenty, a tím pádem i praktické prožívání pokusů, omylů a úspěchů, další raději v klidu přemýšlí a vytváří nové na úrovni teorie.

Lidé bývají z pohledu preferované formy sdělení obvykle rozdělováni **do tří skupin**. Členové první z nich preferují zvukové podněty. Rádi (a někdy i dobře) naslouchají. Pro ně spíše přednášíme. Druhá skupina potřebuje věci vidět. Pro ni kreslíme či promítáme. Třetí skupina upřednostňuje pohyb a prožitek. Jí nabízíme hry a modelové situace.

Je tedy třeba počítat s tím, že účastníci vzdělávání se mezi sebou mohou lišit nejen v tom, co chtějí dostat, ale i v tom, jakou formou se to má stát. To ovšem znamená, že neexistuje jeden neměnný, optimální styl učení, platný pro všechny lidi (a tedy i pro všechny potenciální účastníky našich vzdělávacích programů). Ten může existovat nanejvýš pro jednotlivého účastníka při individuálním vzdělávání.

Při učení skupin je proto nutné různé styly střídat a pružně přizpůsobovat proměnám situace – zejména změnám rozložení pozornosti uvnitř skupiny (kapitola 3). To, co platí pro celkovou stavbu a dynamiku tréninkového kursu, platí obdobně i pro detaily, například pro používaný jazyk.

Protože lektor nemůže mluvit současně ke každému členu skupiny specifickým způsobem, mělo by být jeho vyjadřování alespoň **pestré**, aby si každý typ osobnosti mohl v použitém jazyce najít něco podle svého vkusu. Toto něco pak svou blízkostí a povědomostí otevírá bránu k pozornosti a pochopení výkladu.

Poznámka

Tady se setkáváme se specifickým projevem obecného motivačního pravidla, jež říká, že nemá smysl snažit se zadávat lidem práci tak, aby byli neustále spokojeni, protože to prostě není možné. Je však třeba hlídat, aby se s něčím, co je pro ně zajímavé, při práci pravidelně setkávali. Skutečná demotivace přichází, když nic takového v práci delší dobu nenajdou (více viz již zmíněná kniha *Tajemství motivace*).

Přesvědčil jsem se, že účastníci dobře reagují na směs exaktních a obrazných informací, na metafory a popisy, v nichž se skrývá děj či hostina pro lidské smysly. Racionální informace vložené do takto pestrého kontextu mají slušnou šanci na opětovné vybavení. Ukázky podobného pestrého jazyka můžeme najít například v knihách pana Zdeňka Šmída. Tu následující jsem vybral z jeho *Expedice k Čechožroutům*.

Příklad

„Řeka Mosela je delší, než se zdá. Měří 545 kilometrů, ale pořád se klikatí, zdráhá se a div necouvá. Nedivme se: původem je Francouzka a nejspíš se jí do sňatku s dědou Rýnem v Koblenci nechce.“

1.2 Účel a formy vzdělávání

Spontánní učení tedy rozvíjí potenciál člověka – člověka jako jednotlivce i jako biologického druhu. Učíme se testováním napodobeného nebo nově vytvářeného chování s cílem dosáhnout příjemných důsledků. Chut' prožívat příjemné pocity a odpor k pocitům nepříjemným jsou motorem procesu učení. Lišíme se i v citlivosti vůči různým obsahům a formám podnětů, což je významné pro záměrné, organizované učení – tedy vzdělávání.

Vzdělávání bývá primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí nebo dovedností. Pokud mění i postoje vzdělávaného člověka (což je možné a často to od vzdělávání skutečně požadujeme), činí tak spíše nepřímo, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností.

Poznámka

Ve slově vzdělávání je cítit směr, vektor. Podobně jako výrazy kultivace či pěstování, tak i slovo vzdělávání jako by už svou dikcí směřovalo od menšího k většímu, od horšího k lepšímu, od nižšího k vyššímu. V případě vzdělávání to tak v jistém smyslu je – nevyskytují se tu zadání typu zmenšete znalosti nebo zhoršete dovednosti, dokonce i u těch návyků se očekává, že se postupně „změní k lepšímu“. Proto se zdráhám přímo vztáhnout vzdělávání k postojům, kde je tak často těžké rozhodovat o tom, co je lepší, větší a vyšší. Postoje jsou již ze své podstaty relativní – například víře v něco je možné se učit, ne se v ní vzdělávat. Proto v této knize provazuji vzdělávání s postoji jen volně a nepřímo. Vyšší musí být odůvodněně a objektivně vyšším, abychom mohli bez rozpaků mluvit o vzdělávání.

1.2.1 Svět vzdělávání

Dáme-li učení řád, svážeme-li jej řetězy pravidel a nutností, přirozeně ohrozíme užitečnost a získáme naději na efektivitu. Můžeme ztratit chtěnost a dychtivost živelného procesu učení, ale můžeme i získat, protože nahradíme metodu pokusů a omylů, občas střídaných úspěšnými objevy, úsilím, které míří směrem, o nemž by měl být učitel přesvědčen, že je dobrý a správný. Dnešní vzdělávání hledá cestu k tomu, jak zachovat spontánnost náhodného učení a přidat cílevědomost umělého vzdělávacího procesu.

Ovlivňování procesu učení

Pro učení – a tedy i pro úspěšné vzdělávání – je podle subkapitoly 1.1.5 důležitý jak užitečný obsah, tak i zajímavá forma. O úspěchu vzdělávání však rozhoduje i schopnost lektora reagovat na okamžitou situaci ve skupině a **přizpůsobovat** učení jejím změnám, a navíc tyto změny předvídat a s předstihem ovlivňovat.

I při učení a vzdělávání se tedy setkáváme se čtyřmi vitálními znaky, uvedenými na obrázku 6. Užitečnost je reprezentována vhodným účelem a obsahem vzdělávání. Efektivita je ovlivněna především vhodnou formou a strukturou vzdělávání, tedy použitými metodami a jejich kombinováním. O stabilitě vzdělávacích procesů rozhoduje schopnost učitele pečovat o jistotu, koncentraci a pohodlí účastníků a přizpůsobit vzdělávání aktuálním změnám

situace. O zvládnutí dynamiky potom vypovídá nejen schopnost předvídat a ovlivňovat vývoj vzdělávacího procesu, ale také schopnost vyvolat a udržet aktivitu a spontánní zájem účastníků o vzdělávání.

O vzdělávacím programu tedy můžeme – nebo spíše musíme – přemýšlet z pohledu všech těchto vitálních znaků a promýšlet jej ze všech čtyř hledisek. Mezi jednotlivými vitálními znaky existují hierarchické vztahy (viz obrázek 24 a subkapitoly 2.1.4 a 2.1.5). Úvahy o efektivitě učení například postrádají smysl, pokud hodláme učit něco, co lidem není užitečné. Tyto vztahy volně respektuje i uspořádání této příručky, kde za teorií učení a vzdělávání (první kapitola) následují kapitoly věnované postupně obsahu, formě, lidem a potížím.

Základní myšlenka tohoto uspořádání odpovídá teorii vitality, to jest chrání učitele před zbytečným úsilím. Připomíná, že bez pochopení smyslu vzdělávání je obtížnější zvolit správně jeho obsah. A také to, že nezvolíme-li správný obsah, správná forma – i když může zlepšit celkový dojem ze vzdělávání – to již nezachrání.

A zároveň naznačuje, že ani nejlépe vymyšlená forma vzdělávání nemusí zapůsobit, pokud není průběžně a pružně přizpůsobována situaci a lidem, kteří se vzdělávání účastní. A konečně nabízí myšlenku, že v dobře připraveném a vedeném vzdělávacím programu bychom měli čelit pouze takovým potížím, které nevznikly chybami na úrovni definice smyslu, obsahu či formy vzdělávání nebo na úrovni (ne)pochopení lidí, kteří se kolem vzdělávání pohybují.

Způsobilost k úloze

Výsledkem spontánního učení je potenciál člověka, vyjádřený jeho (lidskými) zdroji, jež může využívat k podávání výkonů a dosahování úspěchů v každodenním darwinovském *struggle for life*. Od záměrného učení – tedy vzdělávání – očekáváme mnohem cílenější výsledek, jemuž můžeme říkat způsobilost nebo kompetence.

Způsobilost je vždy vztažena k nějaké úloze (případně k množině úloh typu svěřené role nebo pracovní pozice) – jde tedy o relativní pojem. Člověk může být způsobilý v jedné roli (například manažera) a současně nezpůsobilý v roli jiné (například manžela).

Cílem vzdělávání je chybějící či nedostatečnou způsobilost vytvořit nebo rozvinout do požadované úrovně. Je zřejmé, že úspěšnost takto pojatého vzdělávání je ovlivňována nebo dokonce limitována mnoha faktory.

Vzdělávání nemůže uspět například tehdy, postaví-li se mu do cesty nějaká nezměnitelná nebo těžko ovlivnitelná charakteristika vzdělávaného člověka. Člověk s nutkavou potřebou exhibovat se tak jen těžko může stát dobrým mediátorem, těžký introvert spontánním bavičem a typická žena tradičně pojatým manželem.

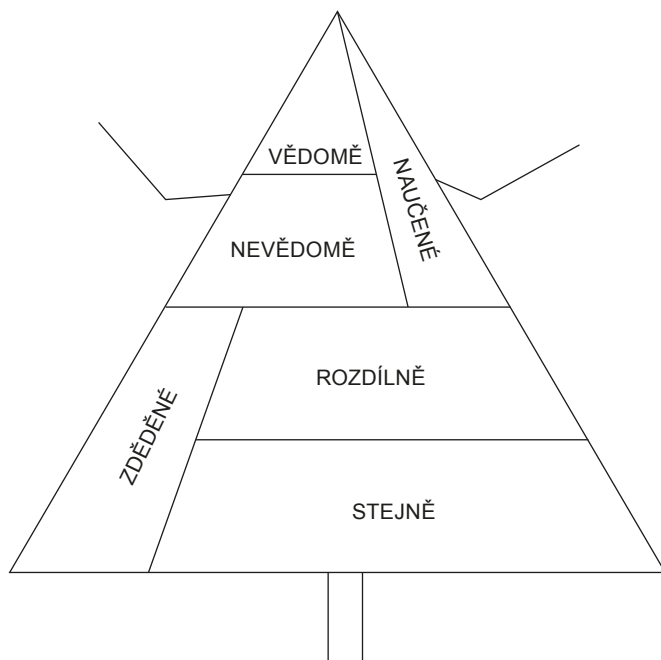
Člověk se stává způsobilým vzhledem k úloze, pokud k ní má dostatečný potenciál a pokud zároveň tuto skutečnost může prokázat tím, že v úloze skutečně dosahuje očekávaných výsledků (tedy odvádí požadovaný výkon). S dvojicí **potenciál – výkon** se často potýkáme i při vzdělávání: získat na tréninkovém kursu potenciál k výkonu a začít tento potenciál využívat v praxi není ani zdaleka totéž; to ví každý, kdo se vzděláváním přišel jen do trochu užšího styku.

Člověk není způsobilý, pokud svůj potenciál nechce nebo neumí použít v praxi. Vzdělávání s tím musí počítat. Nemá obvykle bezprostřední vliv na výkon, ale může bezprostředně pracovat s lidskými zdroji. Některé formy vzdělávání (například koučování) jsou ovšem výkonové složce způsobilosti blíže než jiné (například standardní školení).

Uložení zdrojů ve stavbě osobnosti

Ze subkapitoly 1.1 vyplývá, že některé lidské zdroje dědíme a jiné si osvojujeme učením teprve v průběhu života (obrázek 2). Učit se můžeme nápodobou nebo tvorbou (obrázek 4) – a to v obou případech buď vědomě, nebo nevědomě.

Zdroje různého původu jsou v naší osobnosti uloženy s přísnou **hierarchií**. Tu si můžeme představit tak, jak je schematicky znázorněna na obrázku 7. Nejhlouběji jsou uloženy zděděné zdroje, jež máme jako lidé všichni stejné (jde například o základní modely chování při ohrožení života, reprodukčního chování nebo chování při příjmu potravy).



Obrázek 7 Pyramida osobnosti

O něco mělčeji leží zdroje zděděné, ale rozdílné (jde zejména o preference v příjmu a zpracování podnětů). Následují nevědomě naučené zdroje (zejména naše vztahové chování – preference ve vztahu k lidem a hodnotám, ale také jádro chování komunikačního včetně základních neverbálních výrazových prostředků a znalosti mateřského jazyka) a nejvýše jsou uloženy zdroje, jimž jsme se naučili vědomě (sem patří velká část znalostí a dovedností a mnohé postoje – například společenské chování, znalost cizích jazyků nebo dovednost řídit motorové vozidlo).

Čím hlouběji je něco zabudováno v naší osobnosti, tím je pro nás nesnadnější se toho vzdát. Čím mělčeji je zdroj na obrázku 7 umístěn, tím snadněji z našeho chování mizí. Rozhodující je v tomto procesu **zátěž**, již jsme vystaveni. Čím je tlak na nás větší, tím hlubší patra pyramidy na obrázku 7 ovládají naše chování – při extrémní zátěži (jde-li nám například o život) dominuje spodní patro.