Pojem výchova v pedagogice a andragogice

Andrea Rozkovcová

Abstrakt

Autorka se v příspěvku pokouší vymezit pojem výchova v andragogice s poukazy na podobnosti a odlišnosti vnímání tohoto pojmu v pedagogice. Na základě argumentací vybraných vůdčích osobností české andragogiky k tématu si autorka klade za cíl pojem výchova uchopit celistvěji, než tomu bylo dosud v české andragogické odborné literatuře. Výchovným cílům normativního charakteru nebyla v oblasti andragogiky dosud věnována dostatečná pozornost. Autorka na základě opory v oblasti vnitřních podmínek vychovávaných postuluje názor, že andragogika není jen o „učení dospělých“ nebo „vzdělávání dospělých“, ale že se zároveň může ve vybraných oblastech působení jednat o výchovu v normativním smyslu, kde jsou předem stanovené cíle našeho působení na dospělého jedince výchovné.

Klíčová slova: výchova, pedagogika, andragogika, výchovné cíle, vnitřní podmínky výchovy.

Normative Education in Educational Science (Pedagogy) and Andragogy

Abstract

This article is focused on defining the term education in its normative meaning in Andragogy. Using Educational Science (Pedagogy) as a framework for this, similarities

and differences of the term in both the fields are mentioned. The text includes some selected argumentations of leading andragogists in the Czech Republic. The aim of the contribution is to define normative education more solidly as normative educational objectives have not been focused on sufficiently. Intrinsic conditions of education as an important determinant of educational process are used to frame the leading idea of the text. The postulate is that Andragogy is not only a modern science dealing with "adult learning" or "adult cognitive education" but in some fields of andragogic activity and instrumentality we can speak about "normative education", too. Andragogic intentional educational objectives can, in some cases, be normative and influence the value system, attitudes and habits of individuals.

Key words: Normative Education, Educational Science, Andragogy, Educational Objectives, Intrinsic Conditions of Educational Process.

Úvod

V úvodu tohoto příspěvku se za měříme na krátkou charakteristiku odlišných a podobných rysů pedagogiky a andragogiky, na něž budeme v následujícím textu bude implicitně či explicitně odkazovat. Zaměříme se především na odlišnosti obou disciplín, vzhledem k tomu, že se v rovině obecné pedagogiky a obecné andragogiky pojetí výchovy může jevit podobně.

Pedagogika jako věda o výchově zaměřené především na dítě má dlouhou historii, během níž se jasně formovaly její základy, porozumění předmětu zkoumání a její vědecké atributy. Andragogika je vnímána jako věda, jedinci pomáhá vyrovnávat se s těžkostmi a výzvami života. Někdy se setkáme s pojmem „praktická věda pro člověka“. Jak uvádí Beneš, andragogika je nejen věda o výchově, ale i od ní rozlišitelná angažovaná reflexe praxe, která si neklade za úkol produkovat vědu (Beneš, 2001, s. 55). Andragogika má i přes své výrazné zaměření na praxi tendenci se vymezit jako věda, avšak ani samotnými andragogy není vnímána jednoznačně. Lze rozlišit andragogiku pojímanou jako „vzdělávání dospělých“ nebo holandské pojetí „teorie a praxe jednání lidí“. Další možné pojetí je Hanselmannova sociální andragogika a v Olomouci se tamní odborníci přiklání k pojetí integrální andragogiky (Palán, 2003, s. 60). Beneš předkládá další členění andragogických teoretických směrů, jejichž hlubší analýza poukazuje obvykle implicitně ve většině případů na nutnost „výchovného utváření sil, které společnost udržují“. Dokonce i směry, které se vymezují vůči výchovným vlivům andragoga negativně (německá hermeneutická pedagogika jako teoretické východisko pro jedno andragogické pojetí), v důsledku připouští nutnost ovlivňování lidí v andragogickém působení (Beneš, 2003, s. 56–63). Výjimku snad může tvořit teorie emancipační. Zde se ale vlastně samo vyjasňuje, že na základě těchto odlišných pojetí nelze andragogi-

ku popsat jako vědu, dokud si sama tato disciplína nevytvoří systém věd základních, hraničních a aplikovaných, jako pedagogika.

V české andragogické literatuře se sice hovoří o obecné andragogice, ale „andragogika“ jako zastřešující pojem všech andragogických směrů nebo teorií jakoby postrádala systém nebo si ho v obecné rovině vypůjčuje od pedagogiky, ale často nějak svoji „pomocníci“ pedagogiku deklaruje (např. u pojmu výchova je pedagogice některými autory vytýkáno vymezení pojetí výchovy v užším a širším smyslu). Přesto existují publikace, které již naznačují pozitivní vývoj k definování andragogiky jako právoplatné humanitní vědy (např. Palán, Langer, 2008).

Hlavním předmětem pedagogiky je výchova. Předmětem andragogiky je „celoživotní vzdělávání a učení dospělých v celé jeho šíři“ (Beneš, 2008, s. 36). Beneš (2003) uvádí: „Výchova je přípravou na život emancipovaného a rozumného jedince. To předpokládá konečnost výchovy. Emancipovanou a rozumnou osobnost nemůže samozřejmě nikdo řídit a usměrňovat, tedy ani vychovávat. To vysvětluje, proč musí mít andragogika s pojmem výchova problémy.“ Podle tohoto autora by se dalo říci, že pojem výchova patří pouze do oblasti pedagogiky, protože výchova má být někdy na konci adolescence ukončena (též Herbartovo pojetí). V andragogické literatuře je pojem výchova často využíván, ač není pevně ukotven. Pokud přirozeně vejde nějaký pojem do povědomí a úzu odborného jazyka (případ pojmu výchova v andragogice), pak je potřeba jeho relevanci pro obor vážně zhodnotit. Tento přístup k definování výchovy v oblasti andragogiky můžeme sledovat u autorů Palána a Langer (Palán, Langer, 2008, s. 8–14).

Andragogika by s pojmoslovím a definicemi mohla mít menší problémy, pokud by základní pojmy více chápala z pozice konstituované obecné andragogiky, nikoli z hlediska své praxe, která je ještě mnohem obsažnější a variabilnější, než pedagogická praxe. Obecně lze například pojem výchova chápat i v andragogice jednoznačně jako působení edukátora na jedince v rovině hodnot, norem, postojů a návyků s předem daným cílem ovlivnit vychovávaného jedince. Rozdíly v prostředí, kde výchova probíhá, nebo v tom, koho vychováváme či v jedincově vůli a souhlasu s výchovným působením nacházíme v nějaké podobě jak v pedagogice, tak v andragogice. Pro účely tohoto textu a našeho pojetí výchovy v andragogice budeme vycházet z výchovného determinantu podmínky výchovy. Přestože se naše argumentace bude týkat především vnitřních podmínek výchovy, dále v textu bude zřejmé, že aspekt situační (a reakce jedince na situaci) bude také významně ovlivňovat vztah jedince k dalšímu výchovnému působení.

1 Pojem výchova v pedagogice

Pojem výchova v pedagogice je relativně dobře konstituován. Vychází se z faktu, že působíme výchovně na nezralého jedince, který je našemu působení vystaven, a naše působení je odsouhlaseno veřejným míněním, odbornou obcí i vzdělávací politikou.

Přesto v následujícím textu vystavíme současné vymezení pojmu výchova v oblasti pedagogiky kritice. Cílem není redefinovat pojem výchovy v pedagogice, i když by nová definice možná stála za úvahu, ale zamyšlení nad pojmem výchova a jeho obsahem v pedagogice a posléze v oblasti andragogiky. K tomuto účelu považujeme hlubší kritické zamyšlení za nezbytné.

Výchova je definována v pedagogice například jako proces záměrného cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Tato část definice nabízí zajímavou možnost interpretace, protože pokud chceme dosahovat změn v osobnosti, jedná se o působení zvenku, aniž se bere v úvahu nitro jedince. Definice ovšem dále pokračuje: „... Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (tamtéž).

Problém této definice spočívá v tom, že pokud hledíme pouze na vytváření a ovlivňování podmínek, ztrácí se částečně ze zřetele existující vnější a v konsenzu se formující společenské normy a hodnoty, jejichž osvojení je žádoucí a výchovný proces k jejich osvojení má být prostředkem. K tomuto tématu napsal známé tituly W. Brezinka (např. Brezinka, 1996). Termín „socializovaná osobnost“ uvedený v definici, nemůže zcela vystihnout podstatu výchovy, kdy osobnost potřebuje výchovné působení od (snad) moudřejších a zkušenějších jedinců nejen v rovině socializace, ale také personalizace. Socializovat se jedinec může také velmi výběrově, pragmaticky, utilitárně. My chceme osobnost socializovanou tak, že zaujímá aktivní postoje ke skutečnosti, rozumí dobře normám a chápe „etiku života“, čili osobnost vychovanou k žádoucím postojům a návykům, postavených na vhodném (heteronomním) hodnotovém základu. Autonomní morálka, ke které implicitně směřujeme jedince ve výše uvedené definici výchovy, nemůže stačit. Jedinec, který se mnohokrát ve svém životě přesvědčil, že porušování určitých norem nebo zákonů může procházet beztrestně, může pocítovat svou osobnost jako autentickou, vnitřně integrovanou a velmi dobře socializovanou. Jeho pojetí sama sebe je možná odlišné od vnímání ostatních a od požadovaného výsledku výchovy, ale daný jedinec si své životní štěstí prožívá i proti heteronomní morálce. Definice výchovy by měla být jiná, s jasným zřetelem k heteronomní morálce. Vždyť závaznost k normám jedinci přesto poskytuje velký prostor pro sebevyjádření, seberealizaci, sebetranscendenci. Vše v mezích tak, aby ostatní jedinci svůj prostor také měli a mohli jej užívat.

Dosáhnout pozitivních změn ve vývoji osobnosti je možné tehdy, pokud si je ten, kdo vychovává jist a) tím, co je pozitivní změna ve vývoji (je to věc názoru nebo je to dáno společenskými normami?), b) tím, jakými prostředky těchto pozitivních změn lze dosáhnout (prostředků je mnoho, které jsou ty pravé?).

Analyzujeme-li pojem výchova na ještě hluším základu, dalo by se říci, že se vždy jedná o záměrné působení někoho na druhého jedince, a všechny další významy mu přisuzujeme v dané kultuře podle jejích hodnot a norem.

2 Pojetí výchovy v andragogice ve srovnání s pojetím výchovy v pedagogice

Výchova v andragogice je považována některými autory za nevhodné zasahování do nitra již svébytné (vychované) osobnosti. Osobnost mladého dospělého je podle nich vyvinutá a výchova se stává sebevýchovou. Navíc, jak tvrdí Pospíšil, soudobá andragogika postrádá v širším měřítku humanitní základy... v andragogice postrádáme výchovné zřetele (Pospíšil, 2001, s. 21). Tento názor autor vyslovuje přesto, že v českém andragogickém diskurzu panuje většinová shoda, že andragogika vychází z pedagogiky jako vědy. Někteří autoři se přiklání k sociologickým východiskům. Andragogika se vždy k některému východisku v humanitních vědách hlásí. Domníváme se, že kterýkoli andragogický směr, který se odděluje od poznání v jiných oblastech věd o člověku, je o tyto oblasti ochuzen. Východiska a teoretické rámce proto hledáme systémově a nejbližší je nám asi integrální pojetí olomouckých andragogů (např. Vladimír Jochmann) a systémové pojetí ostravského andragoga Juraje Kalnického (2007).

Výchovné působení na dospělé jedince je v oblasti andragogiky různorodější, ne-soustavné a není plošné. Neexistuje žádná povinnost dále se vzdělávat po dosažení 18 let nebo absolvování povinné školní docházky. Všechny cíle týkající se celoživotního vzdělávání, resp. výchovy, jsou postaveny na základu dobrovolnosti voleb dospělého jedince. Děti tedy jsou nevolníky v rukou školských institucí a nedobrovolně se stávají obětmi výchovného působení? Takto výchovu v pedagogice nevnímáme. Na základě společenského konsenzu je výchova dětí povolena a žádána. Děti přesto jsou ve škole, protože musí, a nemohou si vybrat „nevýchovu“. Svobodná volba dospělého jedince o vlastním dalším učení je často také jen iluzorní. Ve světě dospělých nacházíme mnoho příkladů, kdy se dospělí musí dále vzdělávat a nechat na sebe výchovně působit. Jako příklad můžeme uvést tlak zaměstnavatele na rozšíření nebo prohloubení kvalifikace pracovníka nebo získání jiných návyků v nové roli. Milan Beneš (2003, s. 17) uvádí, že: „Česká pedagogika označuje proces edukace (cílevědomý rozvoj celé osobnosti a vytváření podmínek tohoto rozvoje) jako výchovu, která obsahuje – trochu protismyslně – výchovu v užším slova smyslu a vzdělávání. Z důvodů, které rozvedeme později, je toto dělení pro andragogiku těžko akceptovatelné. Proto hovoříme o vzdělávání, ne o výchově dospělých.“ Autor ale pokračuje... „Vzdělávání dospělých zahrnuje ovšem rozvoj celé osobnosti, neomezuje se na její kognitivní stránku. Pro děti a mládež je výše uvedený pojem výchovy oproti tomu legitimní.“ Cítíme tu určitou nejasnost vnímání pojmu výchova v andragogickém pojetí.

Beneš (2003, s. 67) dále tvrdí, že: „Dospělý není v andragogice většinou izolován od svých rolí v pracovním, společenském a privátním životě, není tedy redukován na „žáka“. Vzdělávání mu pomáhá zvládat nároky života, nesnaží se ale vytvářet jeho osobnost.“ S první částí tohoto sdělení souhlasíme, ale osvětové snahy zasahují do osobnostních charakteristik dospělých jedinců naprosto přesvědčivě a podle našeho názoru

i s relevancí. Například osvěta v oblasti zadlužování občanů, kdy působení na zadlužené jedince směřuje do změn jejich postojů, návyků a dokonce je vidět snahu změnit i hodnotovou orientaci (z materiální na přinejmenším méně materiálně zaměřenou a více oduševnělou). Snad zde správně cítíme, že se jedná o výchovné působení na dospělé jedince.

V andragogickém slovníku se dočteme: „V andragogice stojí problematika výchovy dospělých dosud na okraji zájmu, ačkoliv v praxi se realizují různé typy výchovy v podobě osvětových aktivit zaměřených na ochranu životního prostředí, na zdravý životní styl, na dopravní výchovu aj. (Andragogický slovník, 2012, s. 264–265).

Vymezení pojmu výchova v andragogice nabízí Beneš (2001 s. 13): „...výchova je uvedení do světa hodnot a řízená praxe komunikace.“ V této knize dále na stejné straně autor uvádí, že výchova v andragogice je vlastně vnějším působením na osobnost, čili „cílená socializace“. Cítíme tu jakýsi „návrat“ k pedagogickému chápání pojmu výchova, protože „uvedení do světa hodnot“ naznačuje, že dospělý jedinec nezná svět hodnot a musíme ho proto do něj uvést. Ve vymezení „cílená socializace“ se pojetí poněkud redukuje na sociální oblast nebo interpersonální a interaktivní kompetence. Ztrácí se ze zřetel například personalizace a rozvoj intrapersonálních kompetencí nebo oblast postojů.

Zajímavé je ještě toto vymezení: „Vzdělávání chápeme spíše jako vnitřní proces formování osobnosti, který je vždy i výsledkem sebezrovoje... Výchova je pak řízená socializace, vzdělávání je rozvoj člověka sice také v závislosti na vnějších vlivech, ale jako sebeformování“ (2001, Beneš, s. 13). Vidíme tu pokus o vymezení pojmu výchova v andragogice, nikoli uznávanou definici. Definice výchovy tedy zatím není v andragogickém diskurzu přítomná především proto, že se andragogové zdráhají „vychovávat“ dospělé jedince. „Řízená socializace“ podle Beneše není dostatečně komplexním vymezením pojmu výchova v andragogice, ačkoli je to pojetí zajímavé a pokud jej analyzujeme, částečně výstižné. Pojem socializace implikuje spíše vnějškově vnímatelné začlenění jedince do nějaké skupiny a přijetí určité role, není tu ale explicitně vyjádřen zřetel k tvorbě nových postojů nebo opravdové zvnitřnění norem a návyků. Jedinec může být úspěšně začleněn, nicméně jeho postoje mohou zůstat nezměněny. Zásah do postojů je výchovný; je to socializace skrze výchovné působení. Pokud chceme používat termín socializace v andragogickém diskurzu, měli bychom jej specifikovat jako „terciární socializaci“, která se týká dospělých jedinců. Ještě je tu slovo „řízená“ socializace. Tento pojem může vzbuzovat pocit direktivního ovlivňování jedince bez důrazu na jeho participaci a bez zohlednění vnitřních podmínek výchovy. Slovu „řízená“ ale můžeme porozumět také ve významu řízení výchovně vzdělávacího procesu, kdy se edukátor chopí iniciativy a připravuje, plánuje, ovlivňuje, vede nebo facilituje výchovně vzdělávací proces. Pak opět cítíme, že je zde přítomen záměr a cíl, stejně jako u výchovy v pedagogickém pojetí.

Výchovu vnímá andragogika jako výrazně participativní fenomén. Jak se ukáže, v andragogice pojem participace obsahuje více koncept „dobrovolnost a vnitřní motivovanost“ a v pedagogice spíše jen „motivovanost“. Hodně to souvisí se zráním kognitivních a afektivních funkcí u jedinců. Participaci ovšem v nějaké formě potřebujeme jak v pedagogice, tak v andragogice.

Výchova v andragogice je a musí být participativní, přesto se v některých případech působení na dospělého jedince přesvědčivě jedná o výchovu. V pedagogice vlastně situace není tolik odlišná, co se participace týká. Obzvlášť ve věku puberty a adolescence je participace nezbytná, a pro pravidla a normy je potřeba mladé jedince získat. V pedagogice jde o participaci méně uvědomovanou účastníky výchovy, zatímco v andragogice jde o vědomou participaci dospělého jedince, jehož myšlení má vyšší schopnost kritického nahlédnutí. Ve výchově musí vždy být znám výchovný cíl, kterého chceme dosáhnout, a pokud si jedinec tento cíl sám např. v koučovacím procesu nestanoví, pak je cíl dán vychovatelem (edukátorem) zvenku a jedná se proto o výchovu. Vychovatel/edukátor má výchovné cíle a dá jim podobu kurzu nebo vzdělávacího programu (ovlivňujícím především postoje nebo návyky) a jde tedy o výchovu.

Dospělý jedinec se může rozhodnout, že si nějaký kurz nebo nějaké studium obsahující výchovné prvky vybere. Pokud ano a aktivně se ho zúčastní, může volit, zda zařadí nové do stávající struktury své osobnosti nebo svého poznání nebo nikoli. Z toho vyplývá, že dopad na dospělého jedince může být mnohem menší nebo mnohem větší, než na dítě, například proto, že se dospělý jedinec s programem (např. zdravý životní styl) úplně ztotožní (nevnáší do svého přijímání např. nezralé postoje adolescenta) nebo jej naprosto odmítne (např. kurz některé formy komunikace), protože naprosto nezapadá do stávající funkční struktury osobnosti v rovině komunikace. Přesto se výchova (její dopady) také v případě dětí může setkat s velkým úspěchem nebo neúspěchem. Dopady výchovy mohou být slabé, průměrné nebo zcela opačné, než byly míněny. Přesto v pedagogice nepochybujeme, že vychovatel výchovně působí a snaží se o pozitivní změny v osobnosti jedince.

3 Pojem výchovy v andragogice a jeho relevance

V andragogickém diskurzu se opakovaně hovoří o specifikách dospělých ve vzdělávacím procesu, ale daná problematika je velmi často vyřízena názorem, že dospělý jedinec je svébytný, autentický a integrovaný jedinec, do jehož osobnosti nemůžeme zasahovat výchovně, aniž bychom jej manipulovali. Samozřejmě se předpokládá zralost dospělého jedince. Zaměňují se přání a realita. Přejeme si, aby dospělý jedinec byl zralý a výchovné působení nepotřeboval. Realita nicméně ukazuje, že dospělí vlastně stále „dozrávají“, neustále se dotváří jejich osobnost. Také z tohoto důvodu možná nebývají v andragogické literatuře zmiňovány vnitřní podmínky výchovy, pouze se uvádí odkazy

k psychologii a vývojové psychologii, aniž by pak ale byl opravdu brán zřetel na vědecké poznatky těchto věd. Nechceme se zde zabývat vymezováním pojmu dospělost nebo tím, jak se andragogická literatura vyrovnává s problematikou svého širokého záběru v sociální realitě. V tomto textu se pokoušíme vymezit pojem výchovy v andragogice v abstraktní rovině tak, aby byl platný pro andragogiku ve všech konkrétních oblastech její praxe, kdy se edukace týká změn v hodnotách, postojích a návycích jedince. Jedná se nám zde tedy o výchovu v užším slova smyslu, jak jej chápe pedagogika. Postulujeme zde premisu, že vnitřní podmínky výchovy jsou vždy přítomné, když jedinec vstupuje do výchovné vzdělávacího procesu, protože každý jedinec si s sebou vždy nese celou svou osobnost, je v určitém věku a v určité životní situaci.

Naše argumentace, že v andragogice mají pojem výchova i konkrétní formy výchovného působení své místo, bude postavena právě na přítomnosti již zmíněného a velmi významně zohledňovaného výchovného determinantu v pedagogice, kterým jsou vnitřní podmínky výchovy. V následujícím textu si budeme odpovídat na otázku, jak ta která podmínka relevanci výchovy v andragogice podpoří. Mezi vnitřní podmínky výchovy zde řadíme: dosavadní zkušenost jedince, oblast sebeřízení, volných vlastností a charakteru a prožívání nové životní situace.

Dosavadní zkušenost: dospělý jedinec se během počáteční výchovy určitě nesetkal se všemi pozitivními možnými vlivy, ani nemusel být vystaven žádoucí výchově. Výchovné působení na jeho osobnost v dospělosti proto může být velmi vhodné, potřebné pro něj i společnost.

Dospělost jedince neznamená „dokončenost vývoje jedince“, jak také vyplývá z psychologických vývojových teorií. Jedinec měl možnost setkat se s mnoha jevy, situacemi a lidmi ve svém životě, v některé jeho fázi. V jiné fázi se setká s jinými jevy, situacemi a lidmi. Z tohoto důvodu je zřejmé, že ke zvládnutí úkolů dané vývojové fáze může některý jedinec potřebovat výchovné působení. Pak si jej vybere a navštíví nějaký kurz nebo se bude dále vzdělávat a program může nabízet výchovné prvky. Stále se jedná o akty dobrovolné volby dospělého, nevylučuje to ale výchovu v dospělém věku, respektive pojem výchovy v andragogice. Kdyby ano, pak bychom implicitně označili výchovu v pedagogice a konkrétní výchovné působení na dítě jako manipulaci nezralým jedincem. Tak tomu ale není, jak cítíme.

Dítě ve výchovném působení je sice mnohem více vystaveno vlivu vychovatele, který je větší, (obvykle) kompetentnější a hierarchicky nadřazený. Nezralost kognitivních procesů a potřeba nápodoby chování je stále ještě přítomná, proto jsou výchovné vlivy silné a buď více méně nekriticky přijímané (mladší školní věk) nebo někdy kriticky odmítané (puberta). Dospělý jedinec oproti dítěti disponuje schopností výchovné působení na svou osobnost korigovat, modifikovat nebo jinak akomodovat a přizpůsobit svým potřebám. Výchovný proces je tedy participativní nejen z toho důvodu, že dospělý činí volby o účasti na výchovném procesu, ale také v tom, že jej umí metakognitivně nahlížet.

Oblast sebeřízení, volných vlastností a charakteru: dospělý jedinec si je vědom společenských norem a žádoucích hodnot, postojů a návyků, ale sám není dosud schopen se jimi řídit v míře dostatečné pro jeho spokojený život a spokojený život lidí jej obklopujících.

Znalosti jakoby byly jen určitými základními kameny rozumových schopností. Dovednosti by mohly být nazvány prostředky, kterými je možno dosáhnout cílů, pokud existuje motor, který znalostmi a dovednostmi pohne. Frankl tomu motoru říkal smysl života, Rogers a Maslow puzení k seberealizaci, management tomu říká vize, pedagogika a andragogika, resp. psychologie, motivace k cíli. Jedná se o něco, k čemu máme chuť a vůli. Pokud se k vůli přidá zmíněná „chuť“ nebo odborněji „vnitřní motivace“, pak proces dosahování čehokoli bývá snazší. Žádoucí společenské normy často „chuť“ na jejich dodržování nevzbuzují, protože jedinci, často i dospělí jedinci, například nejsou poučeni o kladných dopadech dodržování norem nebo obecně nerozumí tomu, co se po nich žádá. Případně je jejich dodržování spojeno se značným sebezapřením, kterého někteří jedinci nemusí být schopni. Horizont porozumění některých jedinců může být omezený nedostatečnými vlohami, nedostatečným vzděláním, nedostatečným dosavadním výchovným působením nebo jinými vlivy, mezi které patří některé lidské pudové a emocionální sklony. Mezi ně řadíme například sklon odkládat závažná rozhodnutí nebo komplikované záležitosti na poslední chvíli, lenost (nebo sklon odpočívat, který se fylogeneticky dlouho vrýval do limbického systému a z pohledu fylogeneze se velmi krátkodobě překonává pomocí norem?), puzení utéct, když něco jedinec pociťuje jako ohrožující, ačkoli dnes to není často vhodná reakce. Některé instinkty a emoce jako velmi staré struktury našeho lidského vybavení uložené hluboko pod mozkovou kůrou mohou být příčinou, proč u některých jedinců výchovným působením mnoho nedosáhneme. Takoví jedinci mohou být přirozeně výborně vybaveni k plnění některých lidských funkcí, ale pro ty ostatní vlohy (nebo chutě) nemají. Pokud se týká společenských norem, hodnot, postojů a návyků, můžeme najít zajímavé příklady, kde porozumění tomu, proč jsou tak žádoucí, nemusí být některým jedincům zřejmé. Někdy se může stát, že jedinec teprve s věkem, opravdu výrazně později, než je běžné, porozumí, že pomocí osvojení si nových postojů a návyků může dosáhnout většího úspěchu nebo životní spokojenosti. Potom se může stát, že dobrovolně a s „chutí“ vyhledá výchovné vzdělávací alternativy, jejichž cílem je možná i zásah do vnitřních, a nejen kognitivních, složek osobnosti. Potom si jedinec zvolil výchovu a v dospělém věku se změnil.

Prožívání nové životní situace: dospělý jedinec přijímá občas nové role a někdy tyto nové role vyžadují nejen přizpůsobení nebo resocializaci, ale také vnější výchovné působení (osvěta, výchova k novým návykům, získávání nových postojů pomocí výchovy).

Vyrovnat se s novou sociální rolí může někdy trvat mnoho měsíců nebo dokonce let. Typickým příkladem může být úplná změna pozice na pracovním trhu, kdy se z běžného pracovníka stane manažer nebo z manažera generální ředitel, jehož kvality již nejsou tak důležité v oblasti řízení, ale v oblasti vedení, což pochopit může některým

jedincům činit značné obtíže. Podobná situace může nastat, když se učitel po deseti letech učitelské praxe stane ředitelem nebo inspektorem.

Některé pozice obsahují natolik různorodé typy aktivit, že je nutné další vzdělávání a někdy také změna postojů nebo návyků. Bývalý manažer musí odvyknout řízení a přejít k méně direktivnímu vedení. Dále musí pochopit, že jeho úkolem už není organizace, ale dlouhodobé plánování, strategie a vytváření vize. Aby se mohl bývalý manažer stát lídrem, musí se od základu změnit například jeho způsob komunikace se spolupracovníky nebo způsob uvažování nad řešením koncepčních úkolů. Podobně se učitel, který byl zaměřen v převážné míře na komunikaci s dětmi a jejich rodiči, dále pak na didaktickou transformaci učiva, bude muset profesně změnit, pokud se stane ředitelem. Jako ředitel se soustředí na komunikaci s více partnery škol, bude koncepčně vést školu a její zaměstnance, bude řídit organizaci.

Z výše uvedených důvodů existuje v organizacích přístup ke vzdělávacím aktivitám, které přispívají jak k rozvoji dovedností, tak ke změnám v postojích nebo návycích pracujících jedinců. Jak se to má s výchovou? Argumentovali jsme, že výchova je pojem pro cílené a záměrné působení na jedince se záměrem ovlivnit daného jedince pozitivně v jeho vývoji (...), proto její působení není nutné omezovat na formální vzdělávání v institucích, ale její dosah je univerzální. Toto je naše stanovisko. Ztotožňujeme s pojetím výchovy, jak ji vymezuje Blížkovský (1992, s. 23). Tento autor říká, že oproti jednostrannostem různých pojetí výchovy usiluje systémové pojetí výchovy o spojení logických i historických zřetelů, podporuje plný individuální i sociální rozvoj každé osobnosti, proto má zájem na co nejpravdivějším poznání i na všestranném využívání pedagogických poznatků v praxi. Autor dále uvádí, že vztah života a výchovy je dialektický a vzájemně se podmiňující. Postuluje myšlenku, že primární význam má život, bez něhož by nebylo výchovy (tamtéž, s. 24). Výstižně autor nastiňuje problém, se kterým se zde v tomto příspěvku snažíme vyrovnat i z andragogického pohledu, a to, že: „Z hlediska časového lze rozlišit v lidském životě tři modalitty výchovy, odpovídající dimenzi minulosti, přítomnosti a budoucnosti – modus habituální (dosažená úroveň vychovanosti), modus aktuální (probíhající proces výchovy) a modus potenciální (vychovatelnost neboli výchovně vzdělávací možnosti)“ (tamtéž, s. 25). Všechny tři modalitty výchovy jsou stále v jedinci přítomné, což jasně ukazuje na oprávněnost používat pojem výchova i v andragogice.

Když se vrátíme k problematice přijímání nových společenských rolí, mohla by být užitečná definice výchovy E. Webera: „Výchova je úmyslná pomoc enkulturaci... Enkultura je zde chápána tak obsáhle, že také pojímá socializaci a personalizaci... Jako výchova se tedy označuje to sociální jednání, které chce nabízet pomoc při získání kulturních forem chování. Učení musí provést jednotlivec sám. Výchova ho může jen podporovat. (Weber, in: Grecmanová, 2002, s. 56). Z tohoto pojetí opět vyplývá, že chápeme výchovné působení jako něco vnějšího, pomocí čehož zevnitřují dospělí jedinci nabízené v procesu učení.

Závěr: definice pojmu výchova pro andragogiku

Na závěr tohoto textu nabízíme definici výchovy pro andragogiku, jejíž znění i obsah jsou otevřené diskuzi s odborníky v pedagogice a andragogice. Pojetí výchovy pro andragogiku je zde vymezeno v užším slova smyslu, protože respektujeme tradici vymezování pojmu výchova v českém pedagogickém diskurzu a připadá nám velmi užitečné. Možná není nutné prosazovat v českém prostředí úzus angloamerický. České vymezení pojmu výchova považujeme za mnohem bohatší a lépe popisující realitu, než angloamerické pojetí. Pokud by autoři v zahraničí chtěli překládat českou pedagogickou literaturu, mohli by si případně pomoci pojmem „upbringing“ pro „výchovu“ v užším pojetí. V německém jazyce zase máme ukázkou bohatšího pojmenování výchovné reality v pojmech Ausbildung (vzdělávání) a Erziehung (výchova).

Nabízená definice vychází více z psychologických zřetelů, nicméně ve slově konsenzus je široce obsažen sociální aspekt výchovy.

V nabízené definici se objeví pojem „edukátor“. Po dlouhé úvaze docházíme k závěru, že pojem „vychovatel dospělých“ není vhodný, protože toto sousloví není v českém jazyce ustálené a běžné. Český jazyk pojem „vychovatel dospělých“ pocitově nepřipouští, cítíme zde lingvistický problém v negativní konotaci pojmu, kdy se pojem používá typicky ve vězeňství nebo v jiných nápravných zařízeních. Edukátor je oproti tomu pojem jazykově neutrální, proto se kloníme k jeho použití. Také z těchto lingvistických důvodů ponecháváme definici otevřenou diskuzi.

Definice: Výchova v andragogice spočívá v nabídce takových programů pro učení dospělých, které jsou ve společenském konsenzu považovány za rozvíjející a zasahující pozitivně do oblasti hodnot, postojů a návyků dospělého jedince. Výchova dospělých je cílevědomá, plánovitá a edukátorem řízená činnost, kterou dospělý jedinec volí, reflektivně nahlíží a dobrovolně výchovou nabízené podněty buď přijímá do své stávající struktury poznání nebo nikoli.

Literatura

- BENEŠ, M. (2001). *Andragogika, filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia.
BENEŠ, M. (2003). *Andragogika, teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.
BENEŠ, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
BLÍŽKOVSKÝ, B. (1992). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium Servis.
BREZINKA, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON.
GRECMANOVÁ, H. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
KALNICKÝ, J. (2007). *Systémová andragogika*. 2. doplněné vydání. Ostrava: PdF OU.
PALÁN, Z. (2003). *Základy andragogiky*. Praha: VŠ J. A. Komenského.
PALÁN, Z., LANGER, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.
POSPÍŠIL, O. (2001). *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: PedF UK.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Kontakt na autorku:

Mgr. Andrea Rozkvcová, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci,

Studentská 1402/2, 46117 Liberec

e-mail: andrea.rozkvcova@tul.cz

Zpráva o konferenci

Ve dnech 16.–18. října 2014 se v garaci University of Derby (UK) uskutečnila druhá výroční konference Mezinárodní sítě projektu Comenius VOICES – Hlas evropských učitelů. Účastníky bylo 120 zástupců z univerzit ve Velké Británii, Nizozemska, Belgii, Španělska, Itálie, Turecka, Švýcarska, Rakouska, Portugalska a České republiky (Univerzita Palackého v Olomouci). Hlavním tématem konference bylo vytvořit prostor pro řešení výzkumných témat, která se týkají koncipování profilu evropského učitele. V jednotlivých sekcích se proto účastníci konference zaměřili na diskuse o hlavních prioritách v tematických oblastech Evropská rozmanitost.

- Evropská identita (evropské povědomí a kulturní dědictví).
- Evropské občanství.
- Evropská profesionalita (management znalostí, koncepce edukace v Evropě).
- Moderní učitel vzdělávání (vzdělávání učitelů v 21. století, s důrazem na blended learning a multimediální vyučování).
- Jazyková kompetence (vícejazyčnost a učení se cizím jazykům).
- Raná edukace.

Témata k diskusi zahrnují nejen výzkumné otázky a metodologii, ale také ukázky výukových strategií a návrhy pro inovace edukační praxe. Cílem celého projektu pak je vytvořit a připravit k akreditaci mezinárodní studijní program připravující evropské učitele.