

2 Etapy života ve vztahu ke vzdělávání a odpovědnost vzdělavatelů dětí a dospělých

Úvod

Následující odstavce přinášejí stručné charakteristiky životních etap, jak jimi procházejí členové současných (pozdně) moderních společností, přičemž hlavní pozornost je věnována podobám procesů výchovy a vzdělávání. Úvodem je nezbytné zdůraznit skutečnost, že vlastnosti a úkoly provádějící jednotlivé životní etapy se vzájemně podmiňují a je možné je pochopit s ohledem na vztahy mezi generacemi (např. koncept dětství dává smysl jedině ve vztahu ke konceptu dospělosti).

V druhé, kratší části kapitoly se dostávám především na pole etiky, kdy srovnávám morální odpovědnost související s profesí učitele a rolí vzdělavatele dospělých. Vedle důležitých rozdílů obou pozic je patrná i řada shodných nebo alespoň velmi podobných závazků.

2.1 Etapy života a podoby vzdělávání v nich

Dětství

Dítě je v mnoha ohledech závislé na dospělých, neobejde se bez jejich pomoci a musí respektovat jejich požadavky. Z jejich dohledu se vymaňuje dlouho. Jen pozvolna je mu poskytována rostoucí míra volnosti, resp. je schopno tuto volnost zodpovědně nést. Aby se tak mohlo dítě, musí se učit samostatnosti. Bez přehánění lze prohlásit, že učení představuje během dětství ústřední úkol. Značná část dětství je např. vyplněna hrami, které jen zdánlivě nemají žádný účel. Ve skutečnosti umožňují poznávat svět a rozvíjet osobnost. Hravost a přirozená zvědavost jsou základními charakteristikami dětství. Dítě je novým podnětům otevřené, touží po nich.

Filozofka H. Arendtová (1906–1975) tvrdí, že výchova dítěte musí mít konzervativní povahu. Autorka nemá na mysli politický konzervatismus, jde jí o něco jiného. Dítěti je ve výchově existující svět představován jako smysluplný, je mu nabídnut obraz postavený na osvědčeném. Pokud by se tak nestalo, hrozí, že se dítě bude potýkat se zmatkem, neboť jeho zkušenosti nejsou dostačující pro to, aby rozpoznalo souvislosti věcí a rozlišovalo podstatné od triviálního. Dítě se dále neobejde bez péče, jež obnáší také jeho ochranu před vnějším světem. Potřebuje zakoušet jistoty, které mu garantují hlavně dospělí – vychovatelé (Arendtová, 1994, s. 116).

Na klíčový význam, který má dětství (resp. jeho rané etapy), upozornil S. Freud. Zážitky z prvních let života a jejich zpracování psychikou zásadně ovlivňují celý další život člověka. Problémy vzniklé v dětství nás mohou provázet trvale.

Jedině přes pocit důvěry vůči nejbližším bytostem se lze propracovávat k důvěře vůči sobě i světu, tvrdí významný představitel novodobé psychoanalýzy E. H. Erikson (2002; 2015). Děti v rámci jejich ochrany před některými aspekty světa nemají například vstupovat do oblasti práce. Nároky na ně kladené musí respektovat jejich možnosti. Myšlenka ostré hranice mezi dětstvím a dospělostí má relativně krátkou historii. Datuje se od Rousseaua, který ve své filozofii výchovy (začátek 2. poloviny 18. století) prosazoval představu dětství jako zvláštní životní etapy hodné úcty. Ve středověku byly děti výrazně zapojeny do světa práce a péče o druhé, dále se jich mj. plně týkal systém sociálních sankcí. V moderní době je na dítě pohlíženo radikálně jinak (viz např. více než sto let staré dílo E. Keyové označující 20. století stoletím dítěte nebo Deklaraci dětských práv přijatou OSN v roce 1989).

Ochranu dítěte před některými stránkami světa dnes v určitém smyslu problematizuje řada faktorů. Kromě snadného přístupu k obsahům masových médií (hlavně těch, která komunikují prostřednictvím obrazů a mohou přímo oslovovat i ty, kteří zatím neovládají písmo). Jestliže zprostředkovaná zkušenost předchází zkušenost vlastní, může první komplikovat dosažení druhé. Kromě toho je třeba upozornit na všeobecný růst nejistoty kolem kdysi nezpochybnitelných tradic,

kteřý je typický pro dnešek. Tento jev, který má zřejmé dopady na oslabení autorit, a tím pádem i na oblast výchovy, byl analyzován již zmíněnou Arendtovou. Je stále obtížnější odpovědět si na otázku: K čemu přesně máme děti vychovávat, jak nacházet cíle výchovy? Nicméně vzdát se snahy na tuto otázku odpovědět by podle Arendtové znamenalo závažné selhání v roli dospělého. Dospělý (resp. vychovatel) musí umět přijmout svou zodpovědnost za svět, do kterého dítě uvádí. To před něj klade úkol představit dítěti svět jako smysluplný, přičemž smysluplnost je dána existencí hodnotového řádu.

Postulát o výchově jako přípravě nastupující generace generací, jež je už zapojená do sociálního života (Durkheim), bývá v současnosti do jisté míry zpochybňován za pomoci příkladů jako učení se dospělých od dětí, které před nimi mají náskok v poznání oblasti informačních technologií. Pokud však jde o oblast předávání hodnot, jež tvoří základ výchovného působení, musíme se obrátit ke světu zralosti a zkušenosti, tedy světu, který dětem ještě není přístupný (Arendtová). K odkazované autorce viz také závěr kapitoly o pragmatismu.

Je jasně patrné, že učení se neodehrává jenom ve školách a že tato skutečnost bude v budoucnu platit stále více. Na druhé straně je také pravda, že děti od určitého věku zůstávají i dnes definovány jako školní mládež (Brezinka, 1996).

Institucionalizované podoby výchovy a vzdělávání patří k nejvýznamnějším socializačním činitelům, v mnoha ohledech rozhodujícím a nezastupitelným. Stát si vedle rodiny nárokuje kontrolu nad dětmi, kterou vykonává pomocí vymahatelné školní docházky definované zákonem. Přístup ke vzdělání v moderní společnosti patří nejenom mezi práva, představuje v jistém rozsahu i povinnost. Existence povinné školní docházky je na prvním místě zdůvodňována zájmy dětí – nelze být autonomním dospělým bez vzdělání ve všech možných významech tohoto slova. Kritici školy ale poukazují na převahu zájmů společnosti (státu, popř. ekonomiky) při formulaci vzdělávací politiky. Praxe vzdělávání podle nich vypovídá o skutečném smyslu povinnosti navštěvovat školu. Jednotlivci musejí přistoupit na požadavky přicházející z okolí. Držitelem moci ve třídách základních škol je (nebo donedávna byl?) jednoznačně učitel. Děti se přizpůsobují jeho požadavkům. Jestliže to z jakýchkoli důvodů nedokážou, potýkají se s problémy. Odpovědnost za podobu edukačních procesů ve škole je připisována učitelům a státu. S vyššími stupni vzdělávání se stav mění, odpovědnost postupně přechází na stranu samotných účastníků vzdělávání.

Mládí

Při studiu střední školy přetrvává požadavek přizpůsobovat se nárokům určeným vzdělávací institucí, nicméně student má důležité právo výběru určitého typu školy (Illeris, 1998). Mládež často pociťuje nespokojenost s pojetím studia ve školách (středních i vysokých), neboť má jen malou možnost ovlivnit jeho podobu. Možná i zde spočívá jeden z mnoha důvodů, proč upadá zájem o technické a přírodovědné obory (byť jejich studium zaručuje solidní jistotu uplatnění na trhu práce) a proč se vedle oborů slibujících dobré vyhlídky na kariéru (práva, ekonomie) značné popularitě těší právě „svobodomyšlné“ humanitní a společenskovední studijní programy. Současně je možné hovořit o obecně klesající důvěře v akademický styl práce, jenž se opírá o předávání v minulosti vytvořených poznatků. Preferována je naopak schopnost řešit konkrétní aktuální situace, stejně jako problémy budoucnosti.

Školy nejsou zdaleka jedinými místy, která mladým lidem umožňují přístup k informacím a učení. Ocitají se v určité konkurenci médií, práce (formou částečných úvazků, brigád apod.) a široké oblasti tvorby a konzumace životních stylů. Ve školách potkáváme lidi, kteří se stávají nejenom našimi významnými socializátory po dobu návštěvy škol, ale mohou se stát přáteli na celý zbytek života. Doba mládí je nejenom životní etapou, v níž se do značné míry rozhoduje o podobě budoucí profesní dráhy, ale také časem, kdy lidé formují své identity. Děje se tak často komplikovaným způsobem, který často bývá vzdálený zjednodušeným představám o bezstarostném mládí. Idealizované (zkreslené) pojetí mládí spojuje tuto životní etapu se svobodou a štěstím. Ve skutečnosti tomu nezřídka bývá jinak. Již zmiňovaný Erikson spojuje mládí s krizemi identity. Vedle osobních krizí jsou

soudobý svět typické i krize sociální. Reakcí na krize bývala v minulosti často revolta proti svazujícím pořádkům (či spíše „pořádkům“). V současné společnosti bez pevného rámce hodnot a životních vzorů jsou jednotlivci odkazováni na přijetí odpovědnosti za své individuální volby (Illeris, 2009).

Podobně jako počátek moderní doby přinesl představu o jedinečnosti dětství, tak se jen o něco později (částečně od romantismu 19. století a naplno až po druhé světové válce) rozvíjí koncept mládeže. Doba mládí jako doba hledání (se) a studia se prodlužuje, a vstup do dospělosti ve všech významech tohoto slova se tím pádem oddaluje. Mladí lidé jsou uznáni za specifickou kategorii. Rozvíjí se např. specifické subkultury mladých lidí, svou roli tu hraje průmysl volného času orientovaný na tuto věkovou kategorii a rovněž na nabídku způsobů, jak mladým zůstat. Pojem mládí není používán výhradně k charakteristice věku, ale v přeneseném smyslu i v souvislosti s určitou „otevřeností“, tj. se zájmem o nové a schopností se novému učit.

Dospělost

Podobně jako je nemožné od sebe ostře oddělit dobu dětství a dobu mládí, je obtížné jednoznačně definovat počátek dospělosti (vedle právní definice dospělosti jako synonyma plnoletosti se zohledňuje i status zletilosti). Různé země (třebaže patřící do stejné, např. tzv. západní kultury) počítají s jiným prahem dospělosti. Také se liší věkové hranice pro možnost volit, být volen, uzavírat sňatek, adoptovat dítě, disponovat řídičským oprávněním, konzumovat státem schválené návykové látky, podléhat trestní odpovědnosti atd.

Pro nás je třeba pracovat spíše s jinými kritérii než právními nebo medicínskými (mozek člověka je plně rozvinut již na konci puberty). Nabízí se definice dospělosti jako zralosti ve smyslu typu skutečně dospělého prožívání, uvažování a jednání. Těžko lze opomenout slovo odpovědnost; dospělý by měl být schopen odpovědného rozhodování a jednání. Jako podstatný znak dospělosti se jeví posun v sebepojetí, kdy člověk začne chápat sám sebe jako dospělého a jeho okolí mu novou představu o sobě samém potvrzuje. Dospělý bývá tradičně chápán jako ten, kdo je složitým způsobem zapojen do sociálních vazeb. Má zpravidla vlastní rodinu, povolání a přijímá roli občana. Odsud vycházejí důležité odlišnosti mezi podobou výchovy a vzdělávání u dítěte a dospělého (viz také kapitolu o humanistickém přístupu ve vzdělávání dospělých – M. Knowles).

Jen na okraj poznamenávám, že musíme počítat s proměnou výše jmenovaných sociálních institucí (rodina, práce, občanství). Stačí poukázat na změny trhu práce a zaměstnání (nejistota pracovního místa, potřeba rekvalifikace, studium při zaměstnání apod.) i proměny oblasti intimity (ústup modelu tzv. tradiční rodiny). Popisované změny jsou výraznými podněty pro učení, neboť dospělý člověk musí v měnících se sociálních podmínkách znovu a znovu nalézat a potvrzovat své místo ve společnosti. Dospělost předpokládá schopnost učit se a mj. pomocí učení řídit svůj život (Illeris, 2009).

Dospělý nese značnou míru odpovědnosti za své vzdělávání, ať už se jedná o vzdělávání formalizované či ne. V jistém smyslu je hlavně na něm, kolik úsilí do svého vzdělávání vkládá. Dospělý je, pokud ho k tomu závažným způsobem nenutí okolnosti, ochotný učit se jen to, co pro sebe shledává důležitým a zajímavým. Jestliže je mu učení (vzdělávání) nepříjemné, používá vědomě i nevědomě strategie, jimiž se mu brání. Dospělý člověk může ve svém (sebe)vzdělávání zúročovat samostatnost, k níž se dopracoval předchozím studiem ve školách. Vzdělávání dospělých bylo dlouhodobě chápáno hlavně jako vzdělávání dobrovolné.

V době typické rostoucími požadavky na flexibilitu je záhodno připustit, že dospělí lidé často navštěvují různé odborné kurzy nikoli ze zájmu, nýbrž jako povinnost nařízenou jejich zaměstnavatelem, státem (např. oblast rekvalifikací). Pokud se dospělý nechává při svém vzdělávání pasivně vést, může se v určitém ohledu znovu dostávat do jemu dříve známé role žáka. Musí se rozhodovat, zda je pro něj taková role pohodlná, nebo naopak nepříjemná.

Dospělý zpravidla disponuje nejenom výsledky předcházejícího pobytu ve školách, ale i značnou „zásobou“ zkušeností, které během života získal v různých sférách. Také tuto okolnost je nezbytné vzít v potaz, má totiž značný vliv na podobu učení, kdy nové je zařazováno do již existujícího složitého

přediva zkušeností. Vzdělavatel dospělých proto zpravidla plní roli toho, kdo vzdělávání usnadňuje, a ne direktivně řídí. Jeho vztah k účastníku vzdělávání má být vztahem prostým mocenské nerovnosti. To ale vzdělavatele nezbavuje spoluodpovědnosti za kvalitu podmínek, v nichž se dospělý vzdělává.

Třetí věk

Věk, který byl donedávna označován coby stáří a byly mu připisovány především negativní rysy (úbytek sil, nárůst sociální izolovanosti), je v poslední době poměrně výrazně redefinován, což se projevuje v nástupu jeho nového pojmenování. Etapa pozdní části dospělosti nemusí přinášet pouze závažné negativní změny (těch nepopíratelně existuje řada). Toto tvrzení lze doložit na příkladu vzdělávání.

Psychologické výzkumy revidují starší závěry a ukazují na přetrvávající schopnost učit se během třetího věku. Neméně významnou skutečností je rostoucí pole svobody, pokud jde o volbu předmětu zájmu i o způsob organizace vzdělávání. Pozoruhodné myšlenky na toto téma najdeme nejpozději u Komenského, který kromě vzdělávání dospělých uvažoval i o přednostech tzv. školy stáří (a smrti).

Vyšší věk se sice nemusí překrývat s obdobím postproduktivním (obdobím nepráce), ale lidé se v něm většinou nezapojují do vzdělávacích aktivit z důvodu vnějšího tlaku, nepotřebují se dále vzdělávat, aby obstáli jako pracovní síla. Ve vzdělávání spatřují způsob, jak zlepšit kvalitu svého života. Na důležitosti získává sociální rozměr vzdělávání a touha po seberealizaci. Projevují se důrazem na sociální kontakty, radost z nových poznatků, růst sebedůvěry a prestiže, kterou získává ten, kdo je (např. i navzdory různým handicapům) stále schopen reagovat na nové podněty. Vzdělávání se ve zralém věku je nejčastěji součástí životního způsobu lidí, kteří v předchozích životních etapách dosáhli solidního stupně počátečního vzdělání.

2.2 Odpovědnost vzdělavatele dětí a dospělých

Povolání učitele bývá řazeno mezi profese, tzn. zaměstnání, která se obvykle těší nemalé prestiži a která vždy zakládají specifické nároky na své zástupce. Všechny profese se vyznačují vysokými nároky na odbornost (tedy na počáteční přípravu pro výkon povolání i další vzdělávání), vysokou mírou odpovědnosti a z ní odvozenými požadavky na profesní morálku. Oba okruhy požadavků bývají zpravidla zakotveny ve zvláštních kodexech a kontrolovány i vymáhány státem nebo profesními komorami či obdobnými samosprávnými institucemi.

Ve světle výše uvedeného lze uvést, že dobrého učitele tedy charakterizuje odborná způsobilost i morální kvality.

Prvním okruhem požadavků se nebudeme podrobněji zabývat, stačí jen upozornit na souvislosti mezi odborností v určitém oboru (předmětu), zvládnutím jeho didaktiky i didaktiky obecné a sociálně-psychologickými kompetencemi. Pod tímto zvládnutím rozumíme především zvládnutí praktické. Aristotelés (podle Brezinky, 2001, s. 15) ukazuje na důležitou skutečnost, že lidé někdy mohou být úspěšní v praxi bez toho, aby ovládali příslušnou teorii a naopak. Kromě nutnosti být odborníkem je důležitá výbava k úspěšnému předávání znalostí, pěstování postojů apod.

Větší pozornost věnujeme **profesní morálce učitelů**, přičemž se opíráme o Brezinku (1996, s. 155–161). Autor upozorňuje na význam školy pro život dětí moderní společnosti, který spočívá mj. v tom, že škola zastoupená učiteli spolurozhoduje o životním úspěchu žáků. Z tohoto i jiných důvodů potřebují učitelé propracovanou profesní morálku. Brezinka formuluje pět důvodů, které vyvolávají diskusi o daném problému. Jsou jimi:

- velká míra autonomie při výkonu učitelského povolání;
- učitelé se dostávají do pozice vzoru k napodobení;
- musejí pracovat sami na sobě, zdokonalovat se; nikdo nemůže dobře vyučovat to, co sám neobsáhl;
- je obtížné kontrolovat učitele zvenčí, proto je nutné podtrhnout význam jejich sebekontroly;

- na učitele jsou rodiči a veřejností kladeny nemalé nároky; v těchto nárocích je třeba rozlišit nároky realistické (zdůvodněné) a nerealistické (neoprávněné).

Pročítáme-li znovu výše uvedenou pěťici důvodů, vidíme, že je ve značném rozsahu uplatnitelná i na vzdělavatele dospělých. Bezpochyby také pro něj platí body 1, 3 a 4. Lze diskutovat o rozsahu bodu 2. Zaměřme se nyní podrobněji na některé podobnosti a odlišnosti mezi profesí učitele dětí a vzdělavatele dospělých.

Práce ve vzdělávání dospělých se sice postupně **profesionalizuje** (podrobněji Beneš, 2008, kap. 10), přesto zdaleka nedosahuje (a jistě také v budoucnu nikdy nedosáhne) stupně profesionalizace učitelského povolání. Ve vzdělávání dospělých působí lidé jak na „plný úvazek“, tak v něm dlouhodobě pracují ti, kteří přicházejí z jiných sfér (byť třeba se vzděláváním dospělých úzce souvisejících). Vzdělávání dospělých nabízí uplatnění i dobrovolníkům angažujícím se v něm jako nadšenci.

Poznámka vztažená i ke škole: Pedagogika i jiné obory, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí a mládeže (např. filozofie výchovy a sociologie výchovy a vzdělávání), rovněž spojují výkon učitelského povolání se západem pro věc výchovy. Nejde jen o to, co tvrdí Rousseau, tj. že dobrého vychovatele nemotivuje k jeho práci na prvním místě příjem, ale i o to, že učitel má na srdci prospěch svých žáků. Je pro něj ochoten překračovat pracovní dobu a svou specializaci, když např. ve svém volném čase pomáhá žákům se specifickými potřebami nebo se angažuje v oblasti zájmovému vzdělávání. Učitel neučí předměty, ale studenty.

Oblast vzdělávání dospělých není obvykle výrazně regulovaná legislativou (výjimkou bývají specifické oblasti profesního vzdělávání). Mohou se tu ale objevovat pokusy o regulaci „zdola“ – prostřednictvím různorodých asociací (např. lektorských). Je však zřejmé, že se nejedná o přímou analogii „kodexů“ pro učitelskou profesi. Absenci závazných psaných pravidel lze brát za jeden z podnětů pro rozbor požadavků, kterým by měl dostát vzdělavatel dospělých. Hlavně je ale nutné si uvědomit, že žádná formálně stanovená pravidla nedokážou vyčerpávajícím způsobem postihnout veškeré myslitelné nároky, hlavně ty, které spadají do oblasti profesní morálky. Významnou oporou vzdělavatele jsou jeho permanentně reflektované zkušenosti.

Jedním z důležitých požadavků na vzdělavatele dospělých je jeho připravenost neustále se vzdělávat. Mimo nikdy nekončící odbornou přípravu a zájem o určitou problematiku je třeba upozornit na vztah vzdělavatele k účastníkům vzdělávání, neboť vztah vzdělavatele a účastníka je vždy mj. vztahem mezilidským (Brownhill, Jarvis, 2002). Při formulaci požadavků na tento vztah není zajisté těžké sklouznout k formulacím, které připomínají klišé. To by ale nemělo být důvodem, proč se diskusi o této oblasti vyhýbat a spoléhat výhradně na intuici, dobrou vůli a zdravý rozum, i když i ty jsou jistě důležitým vodítkem.

Jedním z nejpodstatnějších rysů skutečného **vzdělávání** je jeho radikální odlišnost od **indoktrinace**. Ve vzdělávání je prvořadým cílem samostatnost vzdělávaného. Vzdělavatel má podporovat jeho samostatné uvažování a jednání. Ukazuje možnosti, ne jediné správné odpovědi. Podporuje kritické a sebekritické myšlení. Snaží se vyvolat zájem o problém. Vytváří příhodné podmínky pro učení. Autoritářské přístupy ve výchově podlamují potenciál učícího se; vzdělávání jako skutečný rozvoj člověka pouze předstírají. V autentickém vzdělávání běží o opačný cíl. Vzdělavatel má zájem na úspěchu všech, úspěch účastníka je pro něj zadostiučiněním. Vzdělavatel se nebojí situace, v níž se dostává „do úzkých“ (viz též kapitoly o alternativních přístupech a pragmatismu). Pokud ho účastník v nějakém ohledu převyšuje, nebere to jako porážku.

Shrnutí kapitoly

Kapitola nastínila, že učení a vzdělávání provázejí (minimálně mohou provázet) člověka po celý jeho život. Stav moderních a dále se modernizujících společností k tomu poskytuje řadu podnětů a příležitostí. Konceptualizovat vzdělávání jako celoživotní proces je proto snadno zdůvodnitelné. Učení a vzdělávání na sebe berou v odlišných životních etapách různé podoby, a to jak z hlediska

svého obsahu, tak i motivů a způsobů učení. Učení a vzdělávání jsou vždy vázány na konkrétní lidi, stejně jako na širší koncept, v němž se odehrávají. Přes svou variabilitu a proměnlivost je od nich neoddělitelná otázka smyslu, který jim přikládáme. Jinými slovy řečeno, jaké místo a jaký význam jim v našich životech přikládáme.

Vzdělávání dospělých je obvykle spojováno se značnou mírou spontánnosti a dobrovolnosti. Kromě toho, že je spojeno se zpracováním každodenních zkušeností a může se odehrávat jako vzdělávání sebeřízené, mívají v něm zvláštní úlohu vzdělavatelé, pro něž se stalo profesí. Práce vzdělavatele dospělých je nejenom pestrá, ale i poměrně náročná. Jedním z důležitých komponentů profesionality vzdělavatele je sféra postojů, vybavenost pro to respektovat osobnosti účastníků vzdělávání a pracovat v jejich prospěch.

Doporučená literatura

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5 (s. 155–161).

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7 (kap. 5).