

8 Humanismus

Úvod

Hned na počátku je nutné učinit poznámku týkající se názvu kapitoly. Termín humanismus je široký, zastřešuje řadu směrů v umění i filozofii. Jsou pod něj řazeny různorodé proudy, které jinak všechny vyzdvihují **požadavek lidskosti**. Důrazem na lidskost je míněn důraz na hodnoty důstojnosti a svobody nezaměnitelných lidí, kteří mají nezpochybnitelné právo na rozvoj všeho dobrého, co jim je vlastní. Jedinečnost člověka je spojená s neopakovatelností životního příběhu, rolí konkrétního jedince ve světě. Humanismus je ve svém pohledu na lidskou přirozenost **optimistický**. Počítá s převahou pozitivních stránek člověka a možností jejich neomezeného rozvoje. Lidé podle humanismu nejvíce usilují právě o naplnění svých možností a zasluhují si v tom podporu. Naposledy se obracím ke krásné literatuře, rád bych uvedl humanistické – ve smyslu úcty k jednotlivci – krédo, které nabízí v úvodu svého románu z počátku 20. století německý spisovatel H. Hesse (2000, s. 9, 10).

„Co je to vskutku živoucí člověk, to se ovšem dneska ví méně než kdykoli předtím, a také se lidé, z nichž každý je drahocenným, jedinečným pokusem přírody, po celých houfech odstřelují. Kdybychom nebyli ještě víc než jedineční lidé, kdyby nás opravdu bylo možné kulkou z pušky zcela a naprosto sprovodit ze světa, pak už by nemělo smysl vyprávět příběhy. Jenže každý člověk není jen on sám, je také jedinečným, zcela zvláštním, ve všech případech důležitým a podivuhodným bodem, v němž se kříží jevy světa, jen jedinkrát takto a už nikdy znovu. Proto je příběh každého člověka důležitý, věčný, božský, a proto je každý člověk, dokud nějak žije a plní vůli přírody, úžasný a hodný veškeré pozornosti. (...) Život každého člověka je cesta k sobě samému, pokus o cestu, náznak stezky. Žádný člověk nikdy nebyl docela a naprosto sám sebou; přesto každý usiluje se jím stát, jeden nejasně, druhý jasněji, jak kdo umí.“

Jestliže hovoříme o humanistické orientaci ve filozofii výchovy a vzdělávání dospělých, máme na mysli směr, který přímo vychází ze zásad **humanistické psychologie**. Ta se objevila po druhé světové válce v negativní reakci na dva dříve dominující proudy psychologické vědy – (freudovskou neboli ortodoxní) psychoanalýzu a behaviorismus (Nakonečný, 1994). Psychoanalýzu humanistická psychologie kritizovala za pojetí člověka jako tvora ovládaného pudů sexuality a agresivity. Nepřijala také představu o rozhodující úloze nevědomí v duševním životě člověka. Behaviorismu pro změnu vytýkala redukci psychologického zájmu na pozorovatelné a měřitelné. Behaviorismus podle představitelů humanistické psychologie trestuhodně zanedbal celou sféru **prožívání**. Jako by lidské nitro nebylo důležité. Navíc se behaviorismus zmýlil, když víceméně ignoroval (především ve výzkumu učení) rozdíly mezi člověkem a zvířaty.

Humanistická psychologie chce naopak stavět na tom, co je pro člověka jedinečné, čím se liší od ostatních živočichů. Spatřuje v něm aktivní bytost, která si vždy uvědomuje způsob své existence a pokládá ho za problém. Zásadním úkolem člověka je hledat a nacházet **smysl života**. Lidé rovněž touží stát se lepšími skrze rozvoj svých dispozic. Seberealizace (nebo též aktualizace), která přináší pocit naplnění, je jako klíčový motiv vlastní všem – jakkoli jinak rozdílným – lidem.

Motiv neopakovatelnosti jednotlivce přebírá humanistická psychologie od existencialismu. Existencialistická filozofie (nebo též filozofie existence), jež má své kořeny v 19. století, se naplno rozvinula kolem druhé světové války. Tvrdí, že svět člověka je světem možností. Neexistuje nic jako obecná podstata lidství. Existují jen konkrétní lidé v konkrétních situacích. Život je třeba chápat jako otevřený a nikdy nekončící projekt – úkol. Stává se sám pro sebe problémem. Lidé jsou tím, co ze sebe dokážou vytvořit. Musí se rozhodovat a nést všechny důsledky svých rozhodnutí. Svoboda není věcí volby, ale samozřejmost, která zavazuje. Teprve tehdy, když dokážeme plně realizovat své možnosti, můžeme se vyrovnat s úzkostí z nenaplněného života (Jaspers).

Humanistická psychologie přijímá za svůj individualismus a chce pochopit vnitřní svět jednotlivce, jenž hledá svou identitu. Hlásí se (oproti pozitivisticky orientovanému behaviorismu) k jasné

stanoveným hodnotám. Přímou vyzdvihuje duchovní složky existence, tvrdí, že terapeutická práce nutně přináší konfrontaci se světonázorovými otázkami. **Život člověka** popisuje jako **plán**, pro který je zásadní touha zakoušet úctu, lásku, pocit úspěchu a jiné vyšší potřeby, jež se (na rozdíl od potřeb základních) rozvíjejí tím více, čím intenzivněji jsou uspokojovány. K tomu je záhodno vytvářet prostředí, v nichž lidé mají příležitost sami sebe poznávat skrze sdílení svých problémů i úspěchů s druhými. Tímto prostředím jsou terapeutické skupiny vytvářející klima psychologického bezpečí. Tyto skupiny dokážou odpovědět na mnohé problémy masové společnosti. Propracované pojetí terapeutické skupiny jako skupiny učících se dospělých nalezneme u Rogerse.

8.1 Rogers – vztah terapie a učení

C. R. Rogers (1902–1987) byl na prvním místě psycholog. Není ovšem bez zajímavosti, že ještě než se stal psychologem (v celých dějinách oboru jedním z nevlivnějších), studoval více oborů, mj. se zabýval zemědělstvím a (podobně jako Freire a Illich) také teologií.

Díky svému přesahu do oblasti vzdělávání se Rogers výrazně zapsal rovněž do dějin andragogických teorií (Nesbit, Leach, Foley, 2004, s. 83). Jeho koncept vzdělávání a učení, nazvaný **učení zaměřené na studenta**, se do značné míry překrývá s jeho teorií, pojmenovanou terapií zaměřenou na klienta. Ta se intenzivně věnuje otázkám sebepojetí člověka a stojí na předpokladu, že klient sám dokáže řídit terapeutický proces, resp. disponuje představou o jeho zdárném směřování. Proto je akcentován požadavek **nedirektivity**.

V Rogersových koncepcích se uplatňuje myšlenka růstu jako nejsilnější lidské aspirace. Možnosti růstu nejsou nijak omezeny. Nikdy nenastane situace, kdy bychom si řekli: Nyní víme (umíme) dost, vyčerpali jsme svůj potenciál, už není nic, co bychom se dále mohli naučit. Významná je šance uskutečnit tento růst s pomocí druhých, kteří se soustřeďují do **terapeutických a/nebo učících se skupin** zakládáných za účelem vzájemné podpory jejich členů. Blízkost, vzájemná inspirace a sdílení zájmů a problémů zakládají dobré vyhlídky na úspěch v učení. Dobře fungující skupina se postupně stmeluje, poskytuje svým členům **pocit jistoty**. Navíc existuje něco jako kolektivní moudrost týmu.

Školskému systému Rogers vytýká, že nebere ohled na individuální potřeby svých účastníků. Všem je povinně předkládána stejná látka, totožné úlohy a všichni jsou standardizovaným způsobem hodnoceni. Vzdělávání ve školách se podle autora omezuje na předávání teoretických znalostí a zanedbává celistvost osobnosti a učení; témata morálky, tělesnosti, mezilidských vztahů atd. jsou zanedbávána. Rogers (1998, s. 223) si dokonce pohrává s myšlenkou zrušit veškeré školy, v tom je podobný Illichovi (viz kapitolu o alternativních teoriích). Tvrdí, že v okamžiku zániku škol by lidé začali intenzivně přemýšlet o otázce, zda se chtějí učit, a odpověděli by si na ni bezpochyby pozitivně. Napsal mj. práci, která ve svém titulu hovoří o svobodě k učení (Freedom to Learn).

Zájem o učení je přirozený a je nejlépe naplňován, jestliže se učení pojí se sebezpoznáním, růstem sebevědomí a možností zlepšovat vztahy s okolím. Nejefektivnější je **učení**, které považujeme za **smysluplné**, učíme se, co nás zajímá a z čeho máme radost. Tzv. otevřené učení se dobře obejde bez předem stanoveného konkrétního cíle. Ten je upřesňován až v průběhu učení. Významnou roli sehrává možnost zapojit do něj více stránek osobnosti (fantazie, emoce, praktické dovednosti apod.). Co se naučíme z vlastní iniciativy, je nejhodnotnější. Potřeba učit se přichází podle Rogerse nejčastěji v reakci na nutnost vyřešit nějaký problém. Každé učení přispívá k rozvoji umění učit se. Podrobněji k zásadám učení formulovaným Rogersem viz Bertrand (1998, s. 48–49).

Aby byl proces učení úspěšný, měl by se odehrávat za příznivých podmínek. V jejich tvorbě má ústřední úlohu vzdělavatel, který zastává roli **facilitátora** (toho, kdo usnadňuje, pomáhá). Hodnocení je v rozhodující míře správné přenechat samotným účastníkům. Vztah vzdělavatele a účastníka vzdělávání má být podle Rogerse podobný vztahu terapeutickému. Dobrý učitel je schopný upřímnosti a empatie; vůči žákům je otevřený, přijímá je, jací jsou. Při každé vhodné příležitosti je oceňuje a podporuje. Učitel disponuje autoritou a působí jako vzor, pokud jsou jeho postoje dlouhodobé a kongruentní, tj. ve vzájemném souladu – neexistují v nich logické rozpory ani napětí

mezi slovy a jednáním (Rogers, 1999). Autorovy nároky na vzdělavatele jsou vysoké až maximalistické, zahrnují dále přirozenost, opravdovost, podporu pocitu psychologického bezpečí aj. (další zásady in Bertrand, 1998, s. 50–51).

Celkově je ale hlavní úloha přiznána účastníkovi, zatímco o možnosti někoho vzdělávat Rogers pochybuje, šanci podpořit učení si je jistý.

8.2 Knowles – andragogika a pedagogika

M. Knowles (1913–1997) vycházel kromě filozofie pragmatismu z Rogerse, u něhož je vliv pragmatismu také patrný. Od konceptu terapeutického vztahu mezi vzdělavatelem a vzdělávaným se však odchytil, když vypracoval vlastní pojetí tohoto vztahu jako **vztahu andragogického**. Jednou z Knowlesových zásluh je, že reformuloval a v amerických vědách o výchově prosadil starší pojem andragogika. Termín andragogika byl dříve použit Kappem (1833), Rosenstockem (1921) a Lindemanem (1927), krátce po druhé světové válce byl používán mj. v bývalé Jugoslávii (Savićević).

Nejvýznamnější Knowlesovy publikace pocházejí ze 70. let 20. století. Tento plodný autor nicméně publikoval během mnohem delšího období – od počátku 50. do počátku 90. let se Knowles pokusil přinést vyčerpávající teorii vzdělávání dospělých. Postavil ji na předpokladu, že k dospělému člověku je třeba přistupovat jako k dospělému. Co je tímto (zatím ne zcela srozumitelným) požadavkem míněno?

Andragogiku Knowles definuje coby **umění a vědu o pomoci dospělým v jejich učení**. Učení dospělého člověka, které mnohdy probíhá jako **sebeřízené**, se v mnohém odlišuje od učení dítěte. **Andragogika a pedagogika** stojí podle Knowlese na odlišných základech. Jejich přístupy jsou dokonce často protichůdné. Pedagogika je Knowlesem vymezena jako umění a věda o vyučování dětí. Praxe pedagogiky je líčena jako protiklad andragogické praxe, přičemž andragogice jsou připisovány rysy pozitivní, kdežto pedagogice v zásadě negativní (Finger, Asún, 2001, s. 70–71; Jarvis, 2001, s. 150–151).

Učící se je v pedagogice závislý na učiteli, v andragogice je samostatný a úloha vzdělavatele spočívá právě v podpoře autonomie učícího se. V pedagogice o vzdělávacích potřebách rozhoduje vyučující, v andragogice je pouze pomáhá formulovat účastníkovi, jenž disponuje vyzrálým sebepojetím. Pedagogika téměř nepracuje s individuální zkušeností, andragogika z ní vychází. V pedagogice je učení vymáháno učitelem, v andragogice je odvozeno z potřeby růstu a sebeaktualizace účastníka. Obsah učení je v prvním z přístupů standardizovaný a předem určený, v druhém je tomu naopak; učení dospělého bývá orientováno na konkrétní problémy. Motivace v pedagogice přichází zvenčí, v andragogice je rozhodující vnitřní motivace studujících.

Takto vyhocený pohled narazil na ostrou kritiku. Tu Knowles částečně uznal, což se projevilo tím, že svá původně radikální stanoviska později zmírnil. Andragogiku a pedagogiku bral i nadále jako rozdílné koncepty, přestal je však líčit jako neslučitelné. Jestliže podtitul Knowlesovy práce *The Modern Practice of Adult Education* zněl v původním vydání *Andragogy versus Pedagogy*, ve druhém vydání se objevila slova *From Pedagogy to Andragogy*.

Shrnutí kapitoly

Humanistický přístup se zaměřuje na vnitřní život jednotlivce. Jedná se o silně psychologizující směr. Chce pomoci člověku, aby se stal sám sebou, to znamená, aby se osvobodil od svých pochyb, úzkostí, rutiny, pasivity, pocitu osamělosti a jiných překážek, které mu brání zakoušet růst. Humanismus se orientuje na prožitek. Člověk se rozvíjí hlavně tím, že se zabývá svým nitrem, v němž lze neustále objevovat něco nového. Odhodlání realizovat v životě veškerý náš potenciál může probouzet jen každý sám v sobě. I v této souvislosti koresponduje humanistický přístup s hodnotovým naladěním vysoce individualizovaných společností, v nichž je za přední hodnotu považována seberealizace. Humanismus ovšem rozhodně neztotožňuje požadavek individualismu s právem na egoismus.

Cíle humanistické psychologie a jí ovlivněné teorie vzdělávání jsou nade vše pochybnost idealistické a také ambiciózní. Někdy se zdá, že možnosti učení jsou v této souvislosti přeceňovány za současného podcenění jiných faktorů. Jako by v probíraném přístupu chyběla pozornost vůči sociálním a politickým souvislostem, v nichž se vzdělávací procesy odehrávají (srovnej s marxismem a alternativními teoriemi vzdělávání a jejich zájmem o problém nerovnosti). V depolitizované perspektivě zaměřené na lidské nitro je za ústřední hodnotu označeno individuální štěstí. Počítá se s tím, že štěstí lze dosáhnout vlastními silami. Širší sociální (ekonomické, politické aj.) prostředí není bráno v potaz.

Povaha slibovaných efektů i vysoce individualizovaný přístup mohou činit kurzy opřené o humanistickou orientaci dobře obchodovatelnými (což ze zřejmých důvodů není třeba případ alternativních směrů).

Humanismus sice radikálně kritizuje školy pro jejich monopol na vzdělávání a potlačování iniciativy studentů, nepředkládá ale žádnou vlastní teorii společnosti. Vzdává se také možnosti přesně definovat, k čemu by vzdělávání mělo směřovat. Pojmy jako růst nebo seberealizace lze považovat za poněkud vágní – pro každého mohou znamenat něco jiného. Odsud může vyplývat nejistota, jak vyhodnotit pokrok ve vzdělávání. Jak nabýt jistotu, že pro svůj růst děláme dost, a vyvarovat se tak pocitu selhání? Nevydáváme se v touze po štěstí směrem k věčné nespokojenosti?

Humanismus nepožaduje systematickosti učení. Cení si spontánnosti; nutnost učení se podle něj objevuje především v situacích, v nichž se lidé setkávají s novými problémy. Stěžejní stimuly k učení souvisejí s otázkami vztahu k sobě samému a nejbližšímu okolí.

Doporučená literatura

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5 (kap. 1.4.1 a 2).

FRANKL, Viktor Emil. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.

MASLOW, Abraham H. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

ROGERS, Carl R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

ŠIFFELOVÁ, Daniela. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2938-1.