

Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých

Jaroslav Balvín



Praha 2011

MOTTO

*„Když člověk odejde, záleží jen
na tom, co udělal“.*

(Alexandr Veliký Makedonský ve filmu Alexandr Veliký).

Jaroslav Balvín: Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých

Vydalo: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou jako svou **53. publikaci**,
Praha 2011

© **Jaroslav Balvín**, 2011 Univerzita Tomáše Bati, FHS, Ústav pedagogických věd, Zlín

Fotografie autora: © Lenka Vavreková

ISBN 978-80-86798-16-5

OBSAH

ÚVOD: ANDRAGOGICKÁ ROZJÍMÁNÍ O MÍSTĚ ČLOVĚKA V „SOCIÁLNÍ SÍTI“	4
1 SPOR O VÝCHOVU V DOSPĚLOSTI	6
1.1 Člověk jako andragógos	6
1.2 Socializace jako prostředek řešení sporu: zdali výchova končí na prahu dospělosti či pokračuje i ve věku dospělosti	9
1.3 Dospělý v andragogice: člověk jako andragógos	16
2 ČLOVĚK JAKO ANDRAGOG	21
2.1 Andragog jako učitel dospělých	21
2.2 Jak učit-neučit, vychovávat-nevychovávat dospělé? Dospělý jako „objekt“ edukace andragoga	25
2.3. Vztah andragog a andragógos jako „zápas o androidentitu“	28
3 ANDRAGOGIKA A ČLOVĚK	57
3.1 Andragogika jako pomoc při řešení životních situací dospělého člověka zobrazené symbolem Platónské jeskyně	57
3.2 Andragogika jako pomoc při řešení životních situací dospělého člověka zobrazené symbolem Platónského trojúhelníka	73
3.3 Andragogika jako věda zaměřená na edukaci (výchovu a vzdělávání) dospělých s pomocí modelu Sókratova otřesového procesu	77
ZÁVĚR	80
LITERATURA	81
REJSTŘÍK VĚCNÝ	88
JMENNÝ REJSTŘÍK	90
SOUHRN	91
SUMMARY	92
CHARAKTERISTIKA AUTORA	93

ÚVOD

ANDRAGOGICKÁ ROZJÍMÁNÍ O SLOŽITOSTECH SVĚTA A MÍSTĚ ČLOVĚKA V „SOCIÁLNÍ SÍTI“

MOTTO

„Chodím totiž po městě a nedělám přitom nic jiného, pouze přesvědčuji mladé i staré, aby se především a tak usilovně nestarali ani o tělo, ani o peníze, jako spíše o duši, aby byla co nejlepší.“

Slova Sokratova: Platón, Obrana Sokratova. In Bröstl, A. Aténsky ľud proti občianovi Sokratovi. Bratislava: Kalligram, 2006, s. 71-72

Naše monografie, ktorou predstavujeme formou CD, nese názov „*Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*“. Nosnou částí jsou tři kapitoly, které rozebírají pojmy související s teorií výchovy a vzdělávání dospělých a na které nemá andragogika jednotný pohled. Andragogika při jejich řešení vzhledem k mladosti oboru musí přistupovat i ke kompromisům. V první kapitole se autor zaměřuje na spory o výchově dospělých v komparaci s výchovou dětí a mládeže, ve druhé kapitole autor pojednává o osobnosti andragoga a cílech jeho práce a ve třetí rozebírá vztah mezi oborem andragogika a dospělým člověkem jako objektem jejího zkoumání ve filozofických souvislostech.

Naše publikace se snaží vyprovokovat především dospělé čtenáře k filozofickému **rozjímání**. Tuto lidskou aktivitu myšlenkového nitra chápeme jako relativně volné uvažování (rozjímání), které se vyznačuje především zájmem a údivem nad složitostí a bohatostí mezilidských vztahů v dospělosti. Rozjímání je blízké filozofii, která pohlíží na svět a každý jev v něm jako celek složený z mnoha částí a vyvíjející se v mnoha souvislostech a rovinách.

¹ Snahou vedení k rozjímání (nehovořím přímo o filozofické analýze světa, ale o praktické

¹ Hodně často jezdím s nákladem knih sem a tam po vlastech českých, slovenských a polských. Vždy jsem se snažil, abych měl v dopravních prostředcích „něco ke čtení“. A SNAŽÍM SE, ABYCH TAKÉ „NĚCO KE ČTENÍ“ PŘIVÁŽEL I SVÝM STUDENTŮM NA PŘEDNÁŠKY. Až mi jednou můj známý řekl: „**A ty nemáš hlavu?**“ Nechápal jsem. No, samozřejmě mám. A ukázalo se, že i hlava knihu nahradí. Právě v tom rozvažování, přemítání, rozjímání. Podmínkou ovšem je, že nemůže být úplně prázdná, ale naplněná dřívější četbou, prováděnou v klidu pracovny, nebo také v jiných příznivých podmínkách. **Můžete bez pomoci knižní hmoty (ale samozřejmě nemůže scházet předchozí průběžná čtení a seznamování se s fakty, úvahami, diskusemi na určitá témata našeho zájmu) přemítat, rozjímat, filozofovat i moralizovat, a to zcela cílevědomě a systematicky, i s velkou dávkou potěšení, že tohle může VAŠE hlava dokázat.**

Tato metoda může být použita i záměrně. V andragogice. Při edukaci s dospělými, se studenty. O to, abychom rozjímání na určitá témata vyprovokovali, se snaží i naše publikace. Poskytujeme k úvahám, resp. rozjímání (což považujeme za uvažování v hlavě, nikoliv na papíře, přičemž ale toto rozjímání je potřebné po myšlenkovém aktu materializovat, tedy na papír či v dnešní moderní až postmoderní době do počítače přenést)

aplikaci filozofie do duchovního vyrovnávání se dospělého s komplexem životních situací, do nichž je každý z nás dospělých včleněn a jež musí chtět nechtět řešit) je **rozhýbat mysl člověka, aby v modelových, ale i reálných situacích nacházel a našel optimální řešení svého životního úkolu, aby se dobře rozhodval a potom také moudře volil.**

V publikaci se pokusíme vymezit pojmy, se kterými pracujeme i ve výuce andragogiky na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Neklademe si nárok na naprostou přesnost a souhlas s terminologií používanou a snažíme se jít dokonce za tyto pojmy. Není to provokace, ale snaha ukázat i určité rozpory, které při koncipování terminologie nových vědních disciplín jsou zákonité.

penzum vědomostí a znalostí, které se snažíme SPOLU se studenty andragogiky rozebírat, dešifrovat, aplikovat. A všelijak si s nimi HRÁT. Není a ani nemůže to však být hra bezúčelová, je to hra modelová, která připravuje na řešení a také na rady a asistenci andragogů při řešení skutečných životních situací ČLOVĚKA.

1 SPOR O VÝCHOVU V DOSPĚLOSTI

1.1 Člověk jako andragógos

„Subjekt je svobodný a sebeutvářející uprostřed objektivního světa. Emancipace (a výchova) člověka je dialektická – subjekt zápasí o svoji identitu prostřednictvím překonávání objektivitu světa. Člověk se zdokonaluje v neustálém procesu odcizování a sebezískávání, rozdělování a znovusjednocování, aby nakonec dospěl k syntéze subjektu a objektu na nejvyšší úrovni duchovnosti, která v sobě rozpouští každou objektivitu.“

Schelling. In Rajský, A. Ideál a ideály evropského člověka v procese dejín vlastného sebezdokonalenia (antropologicko-teleologický kontext). In Kudláčová, Blanka (ed.). Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010, s. 59.

Slovo andragogický vychází z pojmů, které terminologicky vymezují vědu o vedení člověka (anthropos), nebo muže – dospělého. Pojem andragógos chápu jako označení pro dospělého člověka, který je sice již hotovým „autonómem“, subjektem své vlastní životní realizace, ale který, ačkoliv již prošel „martýriem“ pedagogického ovlivňování, přeci jenom zůstal ještě i v dospělosti trochu dítětem, které potřebuje poradit a vést jej při vážných životních rozhodnutích a volbách.² Tedy člověka, který potřebuje ještě alespoň trochu vychovávat a k tomu také vzdělávat. A protože dospělý člověk i s pomocí těchto „podpurných hůlek“ se vede sám a není veden, vyjadřuji tento stav člověka slovem andragógos, tedy ten muž, dospělý muž či žena, který/která je schopen/schopna vést se sám/sama (agoge - andros - andragógos).

Ve vědě o vedení dospělého se zformovala nejprve antropogika, která usiluje o vedení člověka po celou dobu jeho života, ve všech věkových kategoriích. Používá následující pojmy:

Antropogika

Agógos - vedoucí, vůdce, vedení, usměrňování.

Anthrópos – člověk.

Antropogika - věda o vedení člověka od narození až po starobu resp. smrt.

Antropog - učitel člověka (subjekt, edukátor).

Antropogon – dospělý vychovávaný a vzdělávaný (objekt, edukant).

Antropogos - dospělý, autonomní osobnost, která na základě předchozího působení vede sama sebe.

² O zákonitostech rozhodování a volbách bude pojednáno později podle českého psychologa Nakonečného v tzv. teorii rubikonového modelu rozhodování.

A věda, která se zaměřila na vedení člověka v části jeho života po období dětství a mládenectví, tedy na vedení dospělého, byla nazvána andragogikou. Uvádíme její základní pojmy a naznačíme vztahy mezi nimi:

Andragogika

Anér - muž, dospělý.

Andros - 2. pád od slova anér.

Andragogika - vedení muže, výchova dospělého, věda o vedení, výchově dospělého.

Ago - řídím, vedu.

Andragog – učitel (subjekt, edukátor).

Andragogon - dospělý, vedený, vychovávaný učitelem, andragogem (objekt, edukant).

Andragógos - dospělý žák jako subjekt svého vedení, své výchovy, vedený sám sebou, jeho permanentní přeměňování na nový a nový subjekt, který sám sebe ovlivňuje a vede.

Andragog -----	-----Anragógon -----	-----Anragógos.
Subjekt	Objekt	Objekt jako subjekt (Já)

Otázka proměny vychovávaného dospělého, jeho proměna z objektu působení v subjekt, je pro andragogiku komplikovaná. Zatímci v edukaci dětí a mládeže tato proměna je potvrzena pedagogicky, jak to je u dospělého, který již po svém školním působení vlastně subjektem svého vlastního vývoje již je? Vedení chlapce a dívky bylo dokonáno, dítě a mládež se stalo dospělým. Avšak co nyní?

Přední odborník v oblasti andragogiky **Milan Beneš** upozorňuje na to, že „*andragogika má s pojmem výchova problémy. Výchova se po dosažení svého cíle, totiž autonomní osobnosti, stává přebytečnou. Ovšem socializace a učení se dospělého jsou celoživotními procesy. Zároveň výchova implikuje vztah podřízenosti, někdo zralejší má nárok někoho nedokonalého vychovávat. Ani to se pro andragogiku nehodí. Andragogika preferovala vždy pojem vzdělání. V posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem učení se dospělých*“.³

Podle našeho soudu však pojem učení se dospělých, jak jej uvádí Beneš, nemůže zastínit pojem výchova ani v andragogice. Zdroj výchovy je ukryt v osvojování informací, které jsou důležité pro praktický život jedince i kolektivu dospělých. Každá informace obsahuje nejenom racionální, ale i hodnotovou složku. Tato hodnotová informace má výchovnou funkci i ve vztahu k dospělému. Tedy ten, který vzdělává dospělého, také konec konců plní i

³ Beneš, 2008, s. 16.

funkce výchovné. Může působit na dospělé, kteří jsou právě objektem jeho působení, a možná spíše partnerem při získávání nových vědomostí, svou vlastní osobností, svým vlastním pohledem na svět, který předkládá dospělým, s kterými komunikuje jako svůj vklad do diskuse, svůj přínos do rozjímání, výběrem a způsobem předávání informací a mírou jejich hodnotového potenciálu. „*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, která pracuje s dospělými, s pojmem výchova problémy*“.⁴ Určité řešení tohoto problému podle našeho soudu můžeme vidět ve sféře kompetencí.⁵ Osobnost dospělého, která je autonomní, tedy subjektem sebe sama ovládajícím, můžeme charakterizovat jako sebekompetentní. Milan Beneš mluví o sebekompetencích v plurálu a píše: „*Sebekompetence (reflexivní kompetence, meta – kompetence) vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve vlastní režii. Patří k nim ale i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě o určitou profesní etiku a hodnotové orientace*“.⁶

Pomoci může pohled filozofický.⁷

Starost o duši nepředstavuje vzdělávání ve smyslu získávání vědomostí, ale vnitřní obracení, přestavování, pilování, „autentizování“. Výchova - paideia – je ve smyslu podobenství o jeskyni vynořováním z „podzemí“, z neprobuzené, povrchní situovanosti, a následně návratem do běžného života s novou kvalitou a s novým životním zacílením.

Rajský, A. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebezdokonalenia (antropologicko-teleologický kontext). In Kudláčová, Blanka (ed.). Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010, s. 41.

⁴ Beneš, 2008, s. 14.

⁵ O kompetencích v andragogice pojednávají práce Jaroslava Vetešky: Vetečka, Tureckiová, 2009, Veteška, 2010, Veteška 2011. Srov. Těž Hladík, 2010, Hladík, 2011.

⁶ Beneš, 2008, s. 18.

⁷ Viz Rajský, 2010, s. 35 -67.

1.2 Socializace jako prostředek řešení sporu: zdali výchova končí na prahu dospělosti či pokračuje i ve věku dospělosti

Vzdělávání je součástí socializačních procesů člověka. Vzdelávání dospělých se tedy musí pozorovat i na pozadí socializace, kterou zkoumá především psychologie a sociologie. Poznatky socializačních teorií umožňují lépe porozumět možnostem a hranicím učení se dospělých.

Beneš, M. *Andragogika*. Praha: GRADA, 2008, s. 71.

Pojem výchova byl u dospělých nahrazen pojmem socializace? Milan Beneš v 7. kapitole své publikace *Andragogika* uvádí teorii dospělého a vzdělávání dospělých v souvislosti se socializačními teoriemi. **Socializace je podle těchto teorií pro andragogiku procesem, který nahrazuje výchovu, používanou dominantně při výchově a vzdělávání dětí a mládeže.**

*„Socializace, na rozdíl od výchovy, není terminus každodenního, ale vědeckého jazyka... Socializací se zabývá psychologie, sociální psychologie, psychoanalýza, sociologie, kulturní antropologie, pedagogika a andragogika. V pedagogice a andragogice se pojem socializace začal ve větší míře používat od sedmdesátých let minulého století, přičemž často nahradil pojem výchova.“*⁸

Pojem socializace je širší než výchova a vzdělávání. Pro řešení sporu mezi situací dítěte, které jednoznačně výchovu potřebuje, a situací dospělého, který je již považován za autonomní subjekt svého vlastního rozhodování (který již podle teorie pedagogiky výchovu nepotřebuje, protože předchozí výchovou se z objektu stal subjekt své vlastní výchovy), jsou však socializační teorie významným pomocníkem pro řešení sporu. Neboť, jak píše M. Beneš, *„právě pod vlivem socializačních teorií se přestal dospělý pozorovat jako nějaký v zásadě hotový a stabilní útvar. Překonáno bylo tedy myšlení, kdy s nástupem dospělosti byl jedinec již v zásadě socializován. K tomu názoru přispívala i pedagogika, která měla ve svém programu přípravu jednotlivce na život ve společnosti (anticipační socializaci). Cílem a produktem takto pojaté výchovy byla autonomní osobnost, která již nepodléhá pedagogickým zásahům. Vzdelávání dospělých pak často vycházelo z již hotové autonomní osobnosti dospělého (educated man v liberální filozofii výchovy) a zabývalo se především určováním aktuálních individuálních a společenských vzdělávacích potřeb nebo efektivitou učení se a vyučování. Stranou zůstávala neustále se rozvíjející a socializující se osobnost dospělého.“*⁹

⁸ Beneš, 2008, s. 71.

⁹ Beneš, 2008, s. 71-72.

To, zdali je dospělá osobnost ještě ve sféře, kdy potřebuje i výchovné ovlivňování, resp. v širším pojetí socializační působení, vyžaduje naši bližší pozornost. Důvodem je na jedné straně zachování autonomie a důstojnosti osobnosti dospělého jedince, na straně druhé vymezení přístupu učitele k dospělému, přičemž má plnit úkoly vzdělávacího procesu. Jde o složitý proces, který má svoje specifika také s ohledem na ontogenetický vývoj osobnosti dospělého, jeho věkové dimenze, které vyžadují osobitý psychologický a pedagogický vztah učitele edukátora k objektu svého působení v situaci dospělosti (edukantovi).¹⁰ Vzhledem k této problematičnosti využijeme jako východisko dalších úvah rozboru Milana Beneše, který svůj pohled uvádí v 7. a 8. kapitole své publikace.¹¹ Tento výklad je prezentován ve formě otázek a odpovědí:

První otázkou je, proč vlastně vznikla potřeba socializace dospělých? Je to z důvodu zrychleného společenského, ekonomického a technického vývoje. Jedinec musí zvládat měnící se nároky na život. Jeho socializace je tedy permanentní, ale může být doprovázena zcela novými společenskými nároky na chování a jednání.¹²

Druhou otázkou pro pochopení socializačních procesů ve vztahu k dospělému je i dělení socializace do dvou základních fází:

- **Primární fáze:** dorůstající jedinec se učí zvládat základní společenská očekávání.
- **Sekundární fáze:** v ní dochází ke stabilizaci chování a jednání.

Třetí otázkou je, nakolik je dospělý člověk schopný se zásadně měnit. V literatuře, která však nedává na tuto otázku jasnou odpověď, se vyskytují tři názory:

- **Dospělý člověk se ve své podstatě již nemění,** tedy primární socializace a tím i výchova a pedagogika by byly pro rozvoj člověka určující a vzdělávání dospělých by určitým způsobem dospělého člověka „dolad'ovalo“ a rozšiřovalo a prohlubovalo jeho znalosti, schopnosti a dovednosti.
- **Dospělý se musí a může měnit na úrovni reálného jednání (performance)** při zachování stability osobnosti. V tomto případě by vzdělávání pomáhalo zvládat nové nároky a role, ale nezabývalo by se jádrem osobnosti.
- **Dospělý se může a někdy musí zásadně měnit.** Funkcí vzdělávání dospělých by bylo v tomto případě nejenom vzdělávat, ale také sehrávat úlohu pomocníka při zvládnání

¹⁰ Termíny edukace, edukátor a edukant prosazuje u nás Jan Průcha.

¹¹ Viz Beneš, 2008, s. 71-85.

¹² Jde tu o procesy, na které reaguje ve svých knihách *Tekuté časy* (Praha, Academia, 2008) a *Umění života* (Praha, Academia, 2010) i známý sociolog Zigmunt Bauman-JB.

změn identity. Tím by vzdělávání dostalo výrazně poradenskou až terapeutickou funkci.

Čtvrtou otázkou, také závažnou a ne zcela vyjasněnou, je, **nakolik determinuje socializace primární socializaci sekundární.**

I v tomto řešení nalzááme různé, až extrémní názory. Např. v původní psychoanalýze je primární socializace považována pro člověka za osudovou, fatální. Převažujícím názorem odborné literatury je však názor, že vliv primární socializace na dospělého je sice výrazný a nepopiratelný, ale nevede k nějaké nezvratné a absolutní determinaci sekundární socializace. Dospělý se může nejenom doučovat, ale i přeučit. Tyto výpovědi se z hlediska andragogiky dají interpretovat následujícím způsobem:

- Dospělý je schopen se učit.
- Jen pomocí institucionalizovaného učení se těžko dosáhnou zásadní změny osobnosti, které však ani nejsou účelem vzdělávání dospělých.
- Zvýraznění individuálních rozdílů v závislosti na rostoucím věku se týká i přístupu ke vzdělávání.
- Vztah ke vzdělávání dospělých není závislý jen na věku, ale s rostoucím věkem se zvyšuje diferenciacce, která je podmíněna biografickými zvláštnostmi a jedinečnostmi.

Poslední otázkou ve vztahu ke vzdělávání dospělých je relace vývojových fází, které ovlivňují celý proces edukace. Je třeba si uvědomit, že:

- Společenská definice dětství, adolescence, dospělosti a stáří je v pohybu.
- Socializace probíhá v různých institucích.
- Jednotlivé dimenze socializace (kognitivní, emoční, motivační, jazyková, rozvoj identity atd.) vykazují také závislost na vývojovém stupni (např. v mladším věku se lépe učí jazyky apod.).

Poznatky o situaci ve vzdělávání dospělých ve školských zařízeních

Socializace dospělých je podle výkladu Milana Beneše nejvíce prozkoumána ve vztahu k sociální příslušnosti, rodině a práci. Avšak i když ve vztahu k socializaci a ve vztahu ke vzdělávacím zařízením máme málo poznatků, přesto výzkumy situace dospělých v procesu edukace jsou velmi významné i pro oblast výchovy, že je uvedeme v přehledu tak, jak je uvádí přední specialista v andragogice Milan Beneš.¹³

¹³ Beneš, 2008, s. 73-74.

- **Skryté učební plány (*hidden curriculum*):** americký výzkumník P. W. Jackson tímto pojmem označuje, co se ve vzdělávacích zařízeních děje, ale v učebních plánech to obsaženo není. Tyto činitele souvisejí s výchovou k identitě a je možno je rozdělit na následující projevy, které ovlivňují osobnost dospělých a zároveň mohou pomáhat výsledkům vzdělávacích aktivit nebo jim naopak bránit:
 - a/ vzdělávací organizace poskytují mnoho pozitivního: radost z poznání a vlastního výkonu, zážitky z výkonu, poznávání přátel apod.,
 - b/ současně mohou vzdělávací procesy být zdrojem frustrací, zklamání, nespravedlnosti, nudy apod.,
 - c/ v edukaci dospělých se učíme i věci, které jsou nežádané: přetvařovat se nebo které jsou někdy některými odsuzované, ale také neplánované: obstát v konkurenci, podřídit se autoritě,
 - d/ ukazuje se, že jedním z hlavních socializačních efektů vzdělávacích organizací je ochota podat výkon bez ohledu na obsah a jeho význam,
 - e/ právě ve vzdělávání dospělých vznikají velké motivační problémy.
- **Rozdílná socializace podle pohlaví** (přístup k učení, preference určitých předmětů).
- **Rostoucí nároky na výkon a tím i obavy z neúspěchu.** Starší prožívají neúspěchy silněji než mladší.
- **Etiketizace** (tedy jakési nálepkování-JB): vyučující si vytvoří již od počátku o účastníkovi určitou představu a podle ní s ním jedná.
- **Definice vztahu vyučovaných k vyučujícímu:** také účastníci již předem definují vztah k předmětu, k vyučujícímu, k výkonu a učení.
 - a/ Tyto skupinové procesy může vyučující jen těžko ovlivnit,
 - b/ při konfliktech se jedinec podřídí spíše kolektivu, hlavně v homogenních skupinách,
 - c/ v těchto skupinách se těžko prosazuje nejenom vyučující, ale i odlišně myslící účastník.
- **Převaha vyučujícího:** komunikace ve vzdělávacím procesu není zpravidla komunikací mezi rovnocennými partnery, většinou má převahu vyučující. Na druhé straně přílišná liberalita a antiautoritativní přístup ale většinu účastníků nechává bez orientace.

- **Demokratický přístup k individualitám:** problém je, že vyučující má přistupovat ke každému stejně a také zohledňovat jednotlivé individuality. Ovšem vyučující má mnoho protějšků a to je značně limitujícím faktorem.
- **Očekávání účastníků a na druhé straně limity těchto očekávání**
 - a/ účastníci očekávají možnost participace, uznání, jistotu, jednoznačnost a spolehlivost, angažovaný a emocionálně pozitivní přístup, pozornost pro jejich problémy, péči a starostlivost,
 - b/ proti tomu stojí institucionální podmínky, často závazné metody, nedostatek času a přetížení vyučujících, rozdíly ve věku, socializaci, zkušenosti, získaném vzdělání, životní praxi, sociálním postavení a kultuře.
- **Touha vyučujícího po poznání prostřednictvím komunikace s vyučovanými:** také vyučující má touhu po poznání a tu mu podle poznatků socializačních teorií neuspokojuje organizace, ale účastníci.
- **Strach vyučujících:** také vyučující mají strach:
 - a/ z těžko ovlivnitelných jedinců,
 - b/ z některých témat výkladu,
 - c/ strach projevit vlastní emoce,
 - d/ obava před selháním.
- **Profesní dráha vyučujících:** frekventovaný výzkum je ten, který se věnuje profesní dráze vyučujících nebo jevům vyhoření po určité dráze profesního života (vyhasínání, tzv. burnout efekt). Pro andragogy je potěšitelné, že mezi nimi vládne zřejmě větší spokojenost než je např. u učitelů nebo sociálních pracovníků.
- **Rozpor mezi ideály a realitou:** ve vzdělávacích organizacích jsou andragogové vystaveni rozporům mezi vzdělávacími ideály a realitou panující ve vzdělávacích organizacích. Tento rozpor má vliv také na jeho různé zpracování u andragogických pracovníků.

Dva klasické přístupy socializace dospělých

První přístup: systémově (strukturálně) funkcionalistický – spojený se jménem Parsonse.

- Funkcionalismus vidí socializaci jako součást celospolečenských procesů, zabývá se tedy makrosociální úrovní socializace.

- Socializace slouží k udržování a vývoji společnosti - podle nároků společnosti socializovaného člověka společnost podporuje, posiluje a odměňuje.
- Člověk je socializován tím, že se učí společenské role.¹⁴ Roli definujeme jako vyjádření a konkretizaci nároků a očekávání společenské skupiny, ve které člověk žije.
- Socializace je celoživotní proces, ve kterém se člověk učí různé, často protichůdné role.
- **Tyto přístupy vycházejí ze základní otázky funkcionalismu: jak mohou dnešní komplexní společnosti vytvářet a udržovat identitu.**

Základní výpovědi funkcionalismu pro pedagogiku a andragogiku:

- Vzdělávací instituce jsou jakožto socializační instance podřízeny nejen pedagogickým, ale i společenským nárokům (politickým, ekonomickým atd.).
- Výchova a vzdělávání jako součást socializace se nedají chápat jinak než jako posilování socializace (výchova je metodická socializace – Durkheim):
 - a/ Výchova je učení se rolí, které definovala společnost.
 - b/ Funkcionalismus přitom definuje výchovu jako situaci, kdy jeden člověk vědomě a formálně autorizovaný převezme roli vychovatele a druhý akceptuje roli vychovávaného.
 - c/ V momentu, kdy člověk internalizoval základní role (v jazyku pedagogiky je vychováván), je také schopen řídit sám sebe (v jazyku pedagogiky je schopný sebevýchovy).

Otázky, rozpornosti funkcionalismu ve vztahu k pedagogice a andragogice

Funkcionalistické představy o socializaci mnohé vysvětlují. Vyvolávají však i některé otázky:

- Jak je možné nalézt harmonii mezi potřebami a očekáváními jednotlivce a potřebami a očekáváními společenského systému? Když se projevují rozdílnosti, jaké mechanismy represe jsou z hlediska systému možné a přípustné?
- Role vzdělávatele a vzdělávaného vidí oba různě. Kongruence (shoda) definice a interpretace rolí se nedá předpokládat.

¹⁴ Pojem role byl odvozen od skutečné „role“. To byl pergamenový svitek, ze kterého četli herci v antickém divadle text na jevišti. Role byla tedy předepsaná. (Beneš, 2008, s. 76).

- Existuje rozdíl mezi internalizovanou rolí a skutečným jednáním Na úrovni kognice např. mnozí uznávají nutnost dalšího vzdělávání, avšak na úrovni motivace ke vzdělávání tuto shodu již nenacházíme.
- V interakci vyučující a vyučovaný většinou panuje určitá souhra. Avšak dosah této interakce je omezen (nejsou uspokojeny všechny potřeby, sféra motivů, emocí, zvědavosti může být zcela nedotčena.
- Ve vzdělávacím procesu jsou často očekávání nejasně definována.
- Konflikt rolí: např. při snaze být účastníkům partnerem a zároveň hájit zájmy organizace.

Druhý přístup: symbolický interakcionismus, který založil **Mead** a později rozpracoval **Goffman** a **Blumer**.

- Nezabývá se vlivem společenského systému a struktur na jednotlivce.
- Jeho předmětem je interakce individuí.
- Symbolický interakcionismus se zaměřuje na mikrosociální úroveň.
- Člověk získává svou identitu v interakcích.
- Výchovu definuje interakcionismus ne jako posilování socializace jedince společností, ale jako vzájemnou „osvětu“, jako praktický diskurs o hodnotách, normách a jednání
- Výchova není předávání hodnot, norem, vědění, ale strukturování situací, které praktický diskurs a společné jednání umožní.

Podle interakcionismu nalézáme ve vzdělávacích organizacích tři možné druhy jednání:

- **Paralerní: vyučující a vzdělávaný dělají každý něco jiného** - např. učitel vykládá a žák myslí na něco jiného
- **Jednání vztahené na jednání druhého** – např. učitel se ptá, žák odpovídá
- **Společné jednání** při realizaci nějakého záměru, který vznikl za účasti všech, např. tvorbě identity subjektu.

„V podstatě jen v posledním případě má situace výchovný charakter. Ani v pohledu interakcionismu neslouží vzdělávací organizace čistě výchovným účelům, tedy tvorbě identity subjektu.“¹⁵

¹⁵ Beneš, 2009, s. 78.

1.3 Dospělý v andragogice: člověk jako andragógos

Andragogika vyvíjí určité představy o svém potenciálním účastníkovi. V dnešní době se diskutuje především problém standardizace a individualizace života dospělého. Klasickou a dodnes aktuální otázkou je motivace dospělého.

Beneš, M. *Andragogika*. Praha: GRADA, 2008, s. 79.

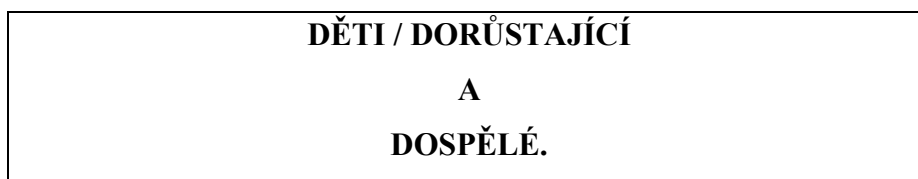
Milan Beneš v osmé kapitole své publikace „*Andragogika*“ rozebírá otázku pozice dospělého v andragogice.¹⁶ Toto téma prezentuje nejenom z hlediska úzce andragogického, ale ve srovnání i s jinými vědními disciplínami. V následujícím výkladu budeme tento Benešův text metodicky strukturovat, aby byl vnímatelnější i pro studenty andragogiky jako východisko dalších „rozjímání“ o roli dospělého v mnohovrstevnatém pluralitním životě současnosti.

První otázka: pohled věd na základní etapovost lidského života

M. Beneš zprvu uvádí, jak se dívají na etapy lidského života různé vědy, které ve vztahu k andragogice vystupují jako hraniční a související.

Jsou to: filozofie, sociologie, psychologie, lékařství, právní a jiné vědy, ale také literatura...

Pedagogika a andragogika to dělají také. Všechny tyto jmenované vědy dělí lidstvo na:



Pohled pedagogický: „*Pro pedagogiku byla dospělost po dlouhou dobu jen cíl výchovného působení. Dospělý byl hotový produkt a představoval normální stav a představoval normální stav, něco stabilního a již se nevyvíjejícího, pokud nepomineme stárnutí chápané jako postupné slábnutí sil. Dítě je nějakým způsobem deficitní tvor, ovšem tvor s nadějí na vývoj, a jako takový vyžaduje péči.*“¹⁷

Pohled ostatních věd:

„*To platí i pro ostatní vědy, od psychoanalýzy přes socializační teorie po vědy právní; platí to i pro myšlenkové směry, vyzdvihující převahu dětské přirozenosti nad společensky deformovaným dospělým. I J. J. Rousseau memůže jinak, než nechat svého Emila dospět.*“¹⁸

Druhá otázka: pohled věd na etapovost lidského života podle různých kultur a epoch

- Lidský život probíhá vždy v několika fázích.

¹⁶ Beneš, 2008, s. 79-85.

¹⁷ Beneš, 2008, s. 79.

¹⁸ Beneš, 2008, s. 79.

- Všechny dřívější i dnešní kultury dělení do fází znaly.
- To, co je společné různým kulturám, je dělení na dětství a dospělost.
- Konstrukt dospělého se nedá určit bez konstrukce dítěte a naopak.
- Úmyslně se zde mluví o sociálním konstrukt.
- V různých epochách a v různých společnostech neoznačovaly pojmy dítě a dospělý jedno a to samé.
- Představa vývojových fází podléhá historicko-sociálním vlivům a není důvod si myslet, že dnešní dělení se nebude v budoucnu měnit.

Třetí otázka: definice dospělosti z pohledu různých věd

Biologie	Dospělý je někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti.
Právo	Dospělost znamená získání práv a povinností (plnoletost, aktivní a pasivní volební právo, povinnost vojenské služby apod.)
Sociologie	Dospělý člověk je ten, který převzal nové sociální role. Založení rodiny a vstup do pracovního života jsou role dominantní.
Psychologie	Dospělost se vyznačuje stabilizací forem chování, myšlení a prožívání.
Pedagogika	Pedagogika vidí dospělého jako vychovatele následující generace a také částečně jako svůj produkt.
Antropologie	Dospělost je přechod ze závislosti na péči v dětství do „sebepéče“ v dospělém věku

Čtvrtá otázka: pohled na vztah dětství a dospělosti z pozice pedagogické antropologie

- Člověk se narodí závislý na péči.
- Péče o narodivšího se člověka nemůže spočívat pouze v zajištění biologického přežití, ale i v podpoře učení za účelem zvládnutí specificky lidských podmínek svého života.
- Člověk není schopen se v určitém stadiu svého zrání učit libovolné věci, ale musí je zvládat podle svých vývojových možností.
- Učení a zrání se navzájem podmiňují a spojuje je aktivita, činnost dítěte samého. Na dospělém je úkol sladit tyto procesy tak, aby dítě nebylo přetíženo, a aby se důsledně rozvíjely všechny potenciály člověka.
- Dospělý člověk se učí více než dorůstající nejenom podle vývojových fází a nároků na něj kladených, ale i podle svých potřeb a nároků.

Pátá otázka: základní pojmy pedagogické antropologie a základní vztah v dospělosti

Základními pojmy, které používáme při pedagogické antropologii, tedy nauky o člověku v pedagogických situacích, jsou:

- Závislost na péči (schopnost být vychováván).
- Vzdělavatelnost (schopnost se sám a za pomoci druhých učit).
- Schopnost vychovávat.

Základní vztah výchovy a sebevýchovy, vzdělanosti a sebevzdělanosti u dospělého:

„Je zřejmé, že v dospělosti přechází schopnost být vychováván a vzdělavatelnost ve značné míře v sebevýchovu a sebevzdělávání (sebeučení). Zpravidla v této době vzniká výchovná povinnost vůči dětem.“¹⁹

Šestá otázka: etapy zájmu o edukaci dospělých

Výchozí situace

Z hlediska vědních disciplín o člověku stál dospělý člověk dslouho a dlouho na pokraji zájmu.

Zájem vývojové psychologie

- **Vývojová psychologie** se zabývala etapami vývoje člověka, ale až do šedesátých let minulého století se zaměřovala jen na děti a mládež (s výjimkou 20. a 30. let: S. Hall a Ch. Bühler).
- Zájem o dospělé začal v důsledku stárnutí populace (zájem o seniory).
- Střední generace: zájem o ní se začal rozvíjet na rozhraní 60. / 70. let.
- **Výsledek zkoumání psychologie ve vztahu k dospělosti:**

„Psychologie definitivně dospěla k výsledku, že i v dospělosti probíhají vývojové změny, které se nedají vysvětlit ani biologicky, ani zkušenostmi získanými již v dětství. Různé výzkumy schopností, inteligence, dovedností atd. potvrdily možnost dospělých učit se až do vysokého věku. Nejznámější psychologické modely vývoje jsou spojeny se jmény jako Piaget, Kohlberg, Erikson a Havighurst.“²⁰

Zájem sociologie

Její pozornost se k dospělému obrátila až v šedesátých letech: důvodem bylo, že najednou nebyly jenom děti a neproduktivní masa důchodců viděny jako problém, ale v rostoucí míře tak byli nazíráni i dospělí (Brim, Wheeler, později Kohli).

Sedmá otázka: institucionalizace a individualizace v zájmu o edukaci dospělých

¹⁹ Beneš, 2008, s. 80.

²⁰ Beneš, 2008, s. 80.

Ve vztahu k chápání dospělosti a socializace dospělého v souvislosti se společenským vývojem existují dva trendy: institucionalizace a individualizace. Tyto trendy nelze znázornit bez důkladné historické a systematické analýzy. Zmiňované jevy se dají navíc pozorovat z různých hledisek, z nichž nejvýznamnějšími jsou:

- rostoucí komplexnost a nepřehlednost společnosti,
- dynamizace společenského rozvoje,
- kulturní a hodnotový pluralismus,
- stratifikace sociálních vrstev,
- vztahy mezi generacemi nebo pohlavími,
- apod.

Institucionalizace

Myšlenka institucionalizace, tzv. lineární model, vzniklý v padesátých až šedesátých letech, vyjadřuje fakt, že **pro každý životní úsek existují určité normy a sociální role**. Vznikala tak biografie pomocí školy, práce, rodiny, sociálního a důchodového zabezpečení, volného času, konzumu apod. Vývojové fáze jsou dané a nezvratné. Každý hraje určité role podle vývojových fází a zařazení do institucí v závislosti na jednotlivých etapách. „*Tyto sociální role obsahují věku přiměřené chování a zároveň kontrolní mechanismy tohoto chování.*“²¹

Individualizace

Druhým trendem je individualizace. Je to protichůdný proces proti institucionalizaci, začínající v sedmdesátých letech. **Tento proces sice neznamena překonání společenské podmíněnosti vývoje jednotlivce, ale znamená proces individualizace životních drah.** Člověk „*nenachází v sociálních institucích dřívější jistotu a musí, pokud chce v životě obstát, neustále produktivně zpracovávat měnící se podmínky svého života, a to vnější i vnitřní. Tento trend posilují i měnící se nároky na život (touha po seberealizaci, postmateriální hodnoty apod.)*“.²²

Dopady institucionalizace a individualizace na individuální biografii

Dospělý člověk má svůj individuální příběh, který nazýváme individuální biografií. Na něj působí historické a systémové společenské procesy a změny. Můžeme mluvit o velké a malé historii, což chápeme jako prolínání individuálního a společenského osudu, cesty, po které

²¹ Beneš, 2008, s. 80.

²² Beneš, 2008, s. 80.

člověk, v našem případě dospělý kráčí. Podívejme se, jaké dopady těchto souvislostí má historie a sociálně na individuální biografii v současné situaci:

- Určitým vývojovým stupněm již nelze jednoznačně přiřadit úkoly, které musí jednotlivci plnit.
- Ztratila se dřívější možnost jednoznačného přiřazení určitých životních událostí a jejich dlouhodobých následků.
- Dnešní člověk plní více rolí než dříve a je schopen hrát i role protichůdného charakteru...

Propojení hlediska společenského (standardizace) a biografického (individualizace) má pro pedagogiku a andragogiku velký význam z těchto důvodů:

- Učení není jenom příprava na život, ale je vetkáno do celkového socializačního a individualizačního procesu člověka.
- Monopol na učení nemá v současnosti žádná instituce.
- Určité druhy učení jsou zvládnutelné nejlépe v určitém optimálním věku.

„Z hlediska biografie člověka je zřejmé, že člověk se musí učit jak ve smyslu institucionalizace (standardizace), tak i za účelem individualizace, respektive jejího zvládnutí. Jedná se o dvě formy jednoho procesu, mezi nimiž může existovat napětí, které ale obvykle netvoří žádný nepřekonatelný nebo zatěžující rozpor.“²³

²³ Beneš, 2008, s. 81.

2 ČLOVĚK JAKO ANDRAGOG

Andragog je specialista, který je vyškolen anebo vzdělán na univerzitě v oboru andragogika a který se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dospělých. Působí na ně ve třech oblastech andragogiky: andragogika profesionální, andragogika kulturní a andragogika sociální.²⁴ V těchto oblastech působí také jako učitel, vzdělavatel a vychovatel. Na učitelský obsah andragogické práce se zaměříme v dalším výkladu. Přitom si je třeba uvědomit, že, jak píše Z. Palán, andragogika má daleko širší záběr, než je pouze výchova a vzdělávání. V tomto záběru dominuje pojem PÉČE, který řadí andragogiku i do oblasti FILOZOFICKÉ PÉČE O DUŠI, jak ji rozvíjí Jan Patočka v návaznosti na starověké řecké filozofy.²⁵ V této souvislosti je nosná i Patočkova filozofie výchovy, která má platnost nejenom v oblasti edukace žáků, dětí a mládeže, ale svým záběrem směřuje nad rámec pedagogický, do oblasti andragogické, neboť člověk se filozoficky, světonázorově formuje vlastně celý svůj život.²⁶

*„Musíme si uvědomit, že andragogika není jen úzce pojatá výchova a vzdělávání dospělých. Andragogika si vytváří nástroje pro komplexní pomoc člověku, pro jeho integraci se společností, pro jeho sebeuplatnění, pro jeho humanizaci. V tomto pojetí andragogiky je nutno se zabývat především Jochmannovou kategorií péče. Protože konec konců i výchova, event. vzdělávání, jsou péčí o to, aby člověk byl uplatnitelný, aby byl schopen žít plnohodnotně ve společnosti“.*²⁷

2.1 Andragog jako učitel dospělých?

I když nechceme být obviňováni z ahistorismu, přesto nemůžeme nereagovat na určitý rozpor v terminologii andragogiky při určení, kdo je andragog a jaká je cílová skupina²⁸ jeho profesionální činnosti. Na výroku Sókratově se dá tento určitý rozpor nastínit.

Sókrates ve své slavné obhajobě před athénským soudem, který jej odsoudil k trestu smrti, říká, že přesvědčuje mladé i staré. Podle moderní institucionalizované andragogiky by toto nešlo. Neboť pro oslovování mladých byste museli být pedagogové, pro oslovování starých byste museli mít profesi andragoga. Jak jinak rozumět slovům **Gabriely Porubské**, která vymezuje požadavky kladené na andragogické vzdělání takto: „*Není možné souhlasit s tím,*

²⁴ Srov. O tom více Palán, 2003, s. 145-159 v 8. kapitole s názvem „*Aplikované andragogické disciplíny*“. Nebo také Prusáková, 2005.

²⁵ Srov. Patočka, 1996a.

²⁶ Viz Patočka, 1996 b. O Patočkově filozofii výchovy srov. více Balvín, 2008, 4. kapitola, s. 188-213.

²⁷ Palán, 2003, s. 145.

²⁸ O cílových skupinách srov. Prusáková a kol., 2010.

*aby se na výchově, vzdělávání a výcviku dospělých podíleli edukátoři s pedagogickou kvalifikací, protože tito jsou profesijně připravováni výlučně pro edukativní práci s dětmi a mládeží. Domníváme se, že na tomto místě už není potřebné dále vyvracet mýty o totožné metodice práce. Je potřebné se ztotožnit se skutečností, že dospělý není dítě, a výchova dětí nerovná se výchově dospělých.“*²⁹

Ještě že Sókrates nemusel studovat buďto pedagogiku nebo andragogiku. To, že oslovoval mladé i staré, by mohlo pak znamenat buďto, že vystudoval obory oba dva, anebo se dopouštěl prohřešku vůči mladým. Edukoval je jako neprofesionál (v případě že měl „jenom“ andragogiku). Nebo se dopouštěl prohřešku proti starým. Tedy je opět edukoval jako neprofesionál (v případě, že měl „jenom“ pedagogiku).

Naštěstí byl Sókrates filozof, a to jej opravňovalo k překlenutí tohoto vyhraněného problému tím, že mohl oslovovat všechny věkové kategorie, protože viděl v oslovovaných jednak určitou jednotlivou osobu, ale také celek jako souhrn mnoha určení. A tento pohled vylučuje ostré hranice mezi mládím a stářím, respektuje dialektiku procesuálních přeměn mladého ve starého, ale, bohužel, nikdy naopak, i když v každém starém je více či méně kousek dítěte či mladíka. Podle našeho soudu **prolínání mládí a stáří, a dokonce dětství, mládí a stáří je tak neoddělitelnou součástí lidského života, takže ostré hranice nepřicházejí v úvahu.** Samozřejmě etapovitá dělitelnost se přitom nevylučuje, spíše naopak, je potřebná. V tomto smyslu by měl být andragog vybaven i vědami pedagogickými, i když není připravován pro edukaci dětí a mládeže, ale pro edukaci dospělých. A naopak, každý pedagog by měl být vybaven znalostmi o dospělosti, neboť chtě nechtě spolupracuje s rodiči svých dětských objektů a dospělost je vrcholným cílem jeho pedagogických snah. Krom toho je sám dospělým, a sebereflexe jeho jednání je nezbytná pro optimální výsledek jeho práce.

Snad jsme těmito rádoby hříčkami upozornili na určité nesnáze, které vyplývají z kompetencí andragogů³⁰ a z toho, kdo je vlastně potom oprávněn vést andragogické diskuse či rozjímání?

²⁹ Uváděna publikace Porubská, 2005, s. 39-40 Ctiborem Határem. Határ, 2010, s. 163.

³⁰ O profesních kompetencích andragogů srov. více: Porubská, Határ, 2009, s. 165-167: „*Předmětné profesní kompetence nacházejí své uplatnění ve všech třech základních subsystémech andragogiky, i když každý z nich zohledňuje jinou cílovou skupinu, jiné podmínky a potřeby účastníků (klientů), jiné cíle, využívá svoje vlastní specifické nástroje, strategie, možnosti atd. Mluvíme též o andragogické kvalifikaci s užší specializací na profesní, sociální anebo kulturní andragogiku*“ (Porubská, Határ, 2009, s. 167). O kompetencích a kvalifikaci andragogů srov. Těž Beneš, 2008, s. 17-18. Ten píše: „*V pojetí kompetencí se překrývají dva požadavky na jejich nositele:*

- *Kompetence mají zaručit jednání v reálných situacích, jejich získání vyžaduje tedy značný podíl výcviku, opakování, použití v různorodých reálných situacích.*
- *Zároveň se ale zprostředkování kompetencí neomezuje jen na znalosti, schopnosti pochopení a dovednosti, ale i na vnitřní připravenost a ochotu naučené použít. Kompetence tedy zahrnují i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a ke kolektivům, sebedůvěru atd., tedy vlastnosti, které se týkají samotného jádra osobnosti*“ (Beneš, 2008, s. 17).

Jsem k tomu vůbec oprávněn já, který mám vystudován obor učitelství na pedagogické fakultě pro základní školu a pak obor filozofie na fakultě filozofické? Ale andragogiku ovšem vystudovánu nemám. Pak bych nebyl oprávněn. Naštěstí si tento rozpor, který platí pro mnohé pracovníky, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním dospělých, uvědomují i specialisté v oboru andragogika. Ale i mezi nimi se vedou diskuse a pře, vedoucí však nutně ke kompromisu a konsensu. Jinak by asi edukace dospělých zkolabovala. Vždyť, jak píše Ctibor Határ v kapitole o oblastech uplatnění andragogických pracovníků, „v rámci profesionální pedagogiky může jít o následující instituce a organizace:

- základní školy – vzdělávání negramotných (bez základního vzdělávání) dospělých;
- střední školy – studium při zaměstnání (maturitní a pomaturitní studium) ;
- vysoké školy/univerzity – denní, externí a distanční formy studia, e-learning; “³¹

Tedy andragog může působit na vysoké škole a učit denní studenty. Ty dospělé, to je samozřejmě bez debat. Ale v tom případě ty denní teprve až od jejich dvaceti let. Neboť podle Vágnerové³², jak uvádí C. Határ, období mladé dospělosti je od 20. do 35. roku života.³³ Problém je v tom, že studenti na vysoké škole studují v průměru již od osmnácti let... Ty pak nemůže podle výše uvedeného omezení učit andragog, ty může učit jen pedagog. A naopak, když studenti přesáhnou dvacet let svého života – a často studují ještě pět let na vysoké škole, může je učit jenom andragog, protože jsou vlastně dospělí. A jsou již autonomními subjekty, jsou dospělými, které podle teorie pedagogiky již netřeba vychovávat... Neboť již vychovanými jsou. Tedy jenom je učit...

Je to ale zamotané. Jak andragogicky vést dospělé k uvažování o životě a řešení jeho konkrétních otázek? „*Andragog patří ke specifickým pomáhajícím profesím, protože nejenom kultivuje osobnost dospělého člověka (kulturní andragogika), podává mu pomocnou ruku (sociální andragogika), ale též rozvíjí jeho potenciál, občanskou kompetenci, pracovní kvalifikaci atd. (profesní pedagogika)*“.³⁴ A kdo je k těmto úkolům profesionálně oprávněn? Kdo k tomu má adekvátní kompetence? Specialisté andragogové si uvědomují, že je to poměrně často kladená otázka, ale v reálné společenské praxi nejednou nesprávně zodpovězená: „*V kontextu naší práce proto považujeme za andragoga, resp. andragogického pracovníka a priori absolventa studijního programu andragogika (v minulosti studijní specializace pedagogika dospělých, resp. výchova a vzdělávání dospělých), případně absolventa certifikovaného (akreditovaného) kurzu, který má přímou souvislost s výchovou a*

³¹ Határ, 2010, kapitola 7.3, s. 168-169.

³² Vágnerová, 2000.

³³ Határ, 2010, 5. kapitola, s. 95.

³⁴ Porubská, Határ, 2010, s. 161.

vzděláváním dospělých. I když mnozí pracovníci zastávají pracovní pozice, v rámci nichž je hlavní pracovní náplní problematika spadající do kontextu andragogiky, avšak jejich pracovní kvalifikace nemá s andragogikou nic společného, není možné je považovat za andragogy, tedy profesionály s andragogickou kvalifikací.“³⁵

Tak zní striktní vymezení v publikaci Gabriely Porubské a Ctibora Határa. V souvislosti s tím následuje kritika teze, která se nachází v terminologickém a výkladovém slovníku andragogiky. Autoři tam píší: „Za andragoga je možno považovat také absolventa jiného zaměření univerzitního studia, který vykonává všechny činnosti profesionálního andragoga v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých, ať už je to v soukromých, státních anebo zařízeních a institucích třetího sektoru“.³⁶

Tak tedy: kdyby dnes žil Sókrates, jako filozof a nikoliv andragog, mohl by ovlivňovat staré, už tím, že je ovlivňuje... Ale přeci jenom, autoři kritizující vymezení andragoga ve slovníku, alespoň nějaké řešení našli: „V zájmu řešení uvedené názorové plurality, jako určitý konsensus, doporučujeme diferencovat andragogy, resp. andragogické pracovníky do dvou kategorií, a to jako **andragog profesionál** (s andragogickou kvalifikací) a **andragog neprofesionál** (bez andragogické kvalifikace)“.³⁷

Jako autor těchto i následujících řádků (JB) jsem se rozhodl. Budu psát jako filozof. Ale také jako pedagog. (Pedagogiku jsem vystudoval na Pedagogické fakultě)³⁸ A téma našeho uvažování je „Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých“. Chtěli bychom tím spojit otázky filozofie, pedagogiky a andragogiky, předmětů, které jsou přirozenými součástmi programů andragogika: filozofie určitě jako společný základ, pedagogika jako výchozí disciplína a andragogika jako „pedagogika“ dospělých. Jejich aplikace má významný vliv i na andragoga jako jednoho z profesionálů v pomáhajících profesích. Podle slovenského odborníka C. Határa andragog rovná se pomáhající profesí.³⁹

³⁵ Határ, 2010, 7. kapitola, s. 168.

³⁶ Határ, Paška, Perhács a kol., 2000, s. 41.

³⁷ Porubská, Határ, 2009, s. 168.

³⁸ Ačkoliv by to mohlo být v rozporu s výše uváděnou tezí Gabriely Porubské o andragogickém vzdělání jako požadavku na osobnost andragoga, kdy je třeba striktně oddělovat pedagogy, kteří jsou pro děti a mládež a andragogy, kteří jsou výhradně pro práci s dospělými. Naštěstí autoři uvádějí hned několik řádek pod tímto tvrzením, že pedagogika je odbornou disciplínou pro andragoga čím dál tím potřebnější: „Třeba však uvést, že v současnosti se stále více v edukačních profesích za odborné považuje pedagogické, resp. andragogické vzdělání, jelikož těžiskovou činností profese pedagoga a andragoga je právě edukace. V těchto intencích je možno i ekonomické, cizojazyčné, umělecké či právě vzdělání ve službách andragogiky považovat za širší odborné andragogické vzdělání.“ (Porubská, Határ, 2009, s. 163)

³⁹ Viz Határ, 2009, s. 161-175.

2.2 Jak učit - neučit, vychovávat - nevychovávat dospělé? Jak chápeme rozjímání?

...dospělý není dítě, a výchova dětí nerovná se výchově dospělých...

Porubská, G., Ďurdiak, L. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SLOVDIDAC, 2005, s. 39-40.

Výrok Gabriely Porubské jsme předeslali následující kapitole nikoliv proto, že bychom s ním souhlasili, ale spíše proto, že jej považujeme za ne zcela pravdivý. Osobnost člověka je nedělitelná. V osobnosti každého dospělého je uloženo poznání z dětství, které ovlivňuje jeho jednání v životě, jeho způsob řešení životních situací. Výše zmiňovaná myšlenka striktně odlišuje pouze zdánlivé protiklady. Připadá mi to jako bychom řekli: voda není led a led není voda. Pojetí Porubské nezohledňuje hluboké souvislosti, přechody, pluralitu, přičemž i přes tyto proměny zůstává celek: celistvá osobnost procházející etapami života, které přinášejí nové a nové determinanty a tomu odpovídající reakce dítěte, dospělého i starce v JEDNÉ OSOBE.

Nad souvislostmi dětství a dospělosti jsme se zamýšleli již v první kapitole. A v této kapitole bychom chtěli tyto vztahy uchopit i s pomocí filozofie a psychologie. Dominantní bude analýza z hlediska andragogiky a jejího učitelského poslání.

Některé profese, zejména ty, které pracují s člověkem, jako je zejména učitelství, zdravotnictví, sociální práce a další, vyžadují potřebu širokého nadhledu, znalosti světa a místa člověka v něm. Je to důležité zvláště proto, že **učitel připravuje své objekty (a to platí i pro dospělé v edukačním procesu) k nalézání smyslu života i k dovednosti optimálně se vyrovnávat s životními situacemi**. A vytvářet tyto schopnosti umožňují nejenom znalosti získané při studiích, osvojené metody, ale i poznání širšího pohledu na univerzalitu světa, v jehož rámci k výchově a vzdělávání dochází. A tento pohled umožňuje v rukách andragoga i filozofie.⁴⁰

Uvedeme některé možnosti andragogických úvah nad tématy multikulturními (ve vztahu k edukaci romských žáků) a v oblasti zdravotnictví, ve vztahu zdravotník a pacient, klient. Ve vztahu k žákovi, který může být romské národnosti, učitel potřebuje nejenom informace

⁴⁰ „Je nezbytné, aby andragog – absolvent studijního programu andragogika disponoval především komplexem vědomostí a způsobilostí z teoreticko – metodologických základů andragogiky, metodických, pragmatických a administrativně - manažerských aspektů andragogické práce, ze sociologického, kriminologického, psychologického, právně - politického, ekonomického, kulturně - osvětového, jazykově - komunikačního, informačně - technologického a **filozoficko-náboženského** základu, jakož i praktickými dovednostmi... které nabývá na základě observační a výstupové andragogické praxe. V neposlední řadě by měl mít všeobecný rozhled, jakož i vnímavost pro různé běžné i kolizní životní situace, podněty a vlivy sociokulturního prostředí, které přímo či nepřímo determinují osobnost dospělého, jeho schopnost, motivaci, zájem a potřebu vzdělávat a učit se“.
(Porubská, Határ, 2009, s. 162. Podtrhl JB).

pedagogické, psychologické, ale i romologické, znalosti o romské kultuře, zvycích, apod. A pro vlastní práci a uplatnění profesionálního étosu je velmi důležitý filozofický pohled. Je to určitá životní a profesionální moudrost, na jejímž základě je učitel vnitřně srozuměn se svojí prací, s volbou svého pedagogického objektu (**romský žák je objektem výchovy**) i se svým profesionálním rozhodnutím a volbou (v tom **je učitel subjektem výchovy**) předávat své vědomosti a schopnosti těm, kteří ve společnosti dlouho hráli a částečně i stále hrají roli marginalizovaných komunit.⁴¹ **Rozhodování a volba učitele pro tuto práci je ovlivněna mnoha faktory.** Při práci s romskými žáky jsou to ve velké míře faktory etnické, národnostní. Vybíráme z nich ty podstatné:

Některé vnější determinanty-činitelé, faktory, vlivy

- Přítomnost **většiny romských žáků ve třídě**, kteří jsou zástupci specifické etnicity se svojí specifickou charakteristikou, přičemž často dochází ke konfliktům zapříčiněným i etnickými vlivy (při edukaci dospělých se jedná často o aplikaci kulturní andragogiky⁴², která by měla vysvětlovat indický původ Romů, jejich historii a kulturu jako základ jejich přirozené odlišnosti v Evropě),
- objektivní **potřeba komunikace učitele s romskými rodiči a většinou romské komunity**, odkud žák do školy přichází, přičemž může docházet i k rozporům a konfliktům s rodiči romských žáků, které vyplývají z rozdílných přístupů školy a rodičů (zde je to kontakt učitele s dospělými, rodiči, což vyžaduje od učitele velkou dovednost, kulturu mezilidské, mezietské komunikace),
- **určitý tlak vedení školy a dokumentů**, které prosazují specifické multikulturní požadavky na metody a obsah ve výchově a vzdělávání romských žáků, které ne vždy mohou být v souladu s učitelovým přesvědčením a jeho vlastní profesní zkušeností

⁴¹ Z hlediska obecného je proces rozhodování a volby rozebírán v psychologické teorii motivace: viz Nakonečný, 1998, s. 454-497. Rozhodování a volba je determinována řadou vnějších i vnitřních činitelů. Jedním z podstatných jsou etnické faktory. A ty jsou nejlépe popisovány samotnými Romy, kteří tyto procesy prožívají tak říkajíc in natura. Pro poznání složitosti tohoto procesu determinovaného romstvem je možno se opřít i o uměleckou literaturu Romů (vynikající kniha: Lacková, 1997), o romská přísloví (God'aver..., 1991). Nejhorší rozhodování, často mezi životem a smrtí v době romského holocaustu popisuje Elena Lacková ve svých třech povídkách z období 2. světové války: Mrtví se nevracejí, Život ve větru a Bílí krkavci. (Lacková, Balvín, 2001). Romští umělci jsou také osobnostmi, které se rozhodly být subjektem změny a rozvoje svého národa. Tak jako jeden z nejvýznamnějších básníků Josef Ravasz. (Srov. Schön, Romano nevo lil, 2009, Ravasz, Romano nevo lil, 2009).

⁴² „Předmětem kulturní andragogiky je

- pomoc dospělému člověku při enkulturaci a udržování jeho kulturní kompetence v přizpůsobování změněným podmínkám;
- kultivace osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti.“ (Palán, 2003, s. 156).

(jde o otázky, formy a metody školení dospělých učitelů, které rozebírá profesní andragogika ⁴³),

- **vliv odborné literatury a různých koncepcí**, strategií, školení ze strany širších struktur působících na školu ze širšího hlediska než bezprostřední vedení školy, které ne vždy vyjadřují sjednocené názory na řešení, vystupují spíše ve formě diskursu rozdílných teorií (jde o otázky, které jsou i ve sféře kulturní andragogiky, která se zabývá vlivy kultury, enkulturací ve vztahu k multikulturnímu prostředí),
- **vliv veřejného mínění**, médií, každodenní zkušenosti, se kterou se učitel setkává ve vztahu ke své rodině, přátelům a známým a majoritní společnosti jako celku, které mnohdy až radikálně odsuzují pozitivní a alternativní přístupy školy k romským žákům a často akcentují negativní veřejné mínění ve vztahu k Romům (znovu jde o souvislosti jak profesionální andragogiky, tak andragogiky kulturní, neboť v ovlivňování veřejného mínění jsou ve hře nejenom Romové, ale i Neromové jako subjekty často negativních, mnohdy neoprávněných postojů k Romům),
- **existence fenoménu sociálních negativních jevů, chudoby** u romských komunit jejichž způsoby řešení jsou součástí i andragogiky sociální. ⁴⁴

Některé vnitřní determinanty-činitelé, faktory, vlivy

- **osobnost učitele**,
- jeho kognitivní připravenost,
- jeho **filozoficko-etická kompetence**,
- jeho expertní vybavenost,
- úroveň jeho **autonomie** a nekonformnosti v rozhodování a volbě. ⁴⁵

Uvedené znalosti by měl mít i andragog, který pracuje v romském prostředí. A v tomto smyslu by měl být kompetentní i v tom, jak ovlivňovat i dospělé, kteří jsou rodiči romských žáků. Ale i ty dospělé rodiče, kteří jsou rodiči žáků neromských. Proč je to důležité, uvedu na

⁴³ „1) Práce s lidskými zdroji vyžaduje neustálou, systematickou, permanentní péči o jejich zdokonalování. Podstatou této činnosti je výchova, vzdělávání a péče o pracovníky.

2) Rozvoj lidských zdrojů, který je základem personálního řízení, je tedy založen především na aplikaci andragogiky.“ (Palán, 2003, s. 149).

⁴⁴ „Předmětem sociální andragogiky je:

a) vzdělávání, výchova a pomoc dospělému (péče) při jeho průběžné integraci do života společnosti (zařazení, uplatnění, seberealizace),
b) pomoc při změnách, jejichž řešení je mimo možnosti (schopnosti) dospělého; pomoc člověku v situaci sociální nouze.“ (Palán, 2003, s. 151).

⁴⁵ O složitosti rozhodování a volby učitele v těchto podmínkách srov. více Balvín, 3/1995. Srov. též práci J. Balvín *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, podkapitolku „Učitel a jeho univerzalizmus“ (Balvín, 2008, s. 78-80). Také podrobně Balvín, Kusin, 2009.

příkladem televizního seriálu *Ptáčata* (ke konci roku 2010 televize odvysílala již 16. díl tohoto pořadu). Ten vznikl v Brně, natáčí se průběžně s vývojem edukace dětí v separované třídě⁴⁶ a mapuje skutečnou situaci, kdy **rodiče neromských žáků podepsali petici, že nechtějí, aby se jejich děti učily spolu s dětmi romskými, ale dokonce ani s dětmi ukrajinskými.** Vznikla proto separovaná třída, která však pod vedením své učitelky je dlouhodobě sledovaná televizními kamerami. Cíl je jednoznačný: nejenom nalézat odpovědi na otázky, proč došlo k násilné separaci „odlišných“ dětí (hraničící se segregací, tedy násilným vyčleněním ze školního kolektivu) a naši dospělí neromští rodiče ji chtějí, ale také dalším cílem je zaměřit se i na edukaci dospělých. Neromských rodičů ve směru k překonávání předsudků vůči Romům, a romských rodičů ve směru ke zvyšování sebevědomí a identity ve společnosti. Ve smyslu multikulturním. **Učitelka dětí obecné školy se tak stala nejenom edukátorkou dětí, ale i dospělých...Tedy andragogem. I když, podle výše odborníky na andragogiku vysloveného kompromisu: neprofesionálním.**

2.3. Vztah andragog a andragógos jako „zápas o androidentitu“

Proč a o čem je filozofie a etika pomáhajících profesí a jakou roli sehraává v andragogice

Důležitou základnou andragogického rozjímání je, jak jsme již ukázali výše, filozofie a etika pomáhajících profesí. Mají význam pro andragoga jako jednoho z „členů týmu“ pomáhajících profesionálů.⁴⁷ Potřebu filozofie si ukážeme na otázce urgentní a sesterské pomoci klientům. Nejprve uvedeme filozofický text, který, pro mnohé až po „rozklíčování“ může posloužit jako filozofická základna pro rozjímání o vztahu profesionála ke své profesi a k lidem, kteří jsou objektem jeho péče a pomoci. Je to filozofická základna i pro andragoga, v jehož působnosti je integrální péče o dospělého v jeho různých životních situacích:

„...fundamentální založenost lidského pobytu spočívá v tom, že je pobýtem v neustálém duchovním rozhovoru (s druhými, s texty, památkami apod.). „Člověk ek-sistuje, znamená nyní: dějiny bytostně určených možností dějinných lidí se jim udržují v odkrytí jsoucna

⁴⁶ Podle mého soudu je to vlastně třída segregovaná, neboť o vyčlenění odlišných dětí ze školního kolektivu rozhodla skupina neromských rodičů, jejich petice. To je vlastně segregace. Avšak protože jedna učitelka, se souhlasem romských rodičů a samozřejmě vedení školy, se rozhodly využít této situace a vychovávat a vzdělávat „vytěsněné děti“ jako experiment, který bude natáčet i televize, pak můžeme považovat tuto třídu s určitou dávkou sebezapření za separovanou, tedy „dobrovolně“ oddělenou a samostatnou.

⁴⁷ Ctibor Határ uvádí, že „i když není standardní řadit andragogické pracovníky mezi pomáhající profese, přesto se domníváme, že edukace a v rámci ní mnohé další nástroje (např. edukační poradenství, výcvik sociálních a personálních způsobilostí a jiné), se vyznačují svým facilitačním posláním, které nás opravňuje implementovat andragoga do kategorie pomáhajících profesí“ (Porubská, Határ, 2009, s. 161).

vcelku.“⁴⁸ Každý fenomén sociálního a kulturního života poukazuje k celému horizontu nejednoznačných odkazů a souvislostí; každý je svědectvím o tom, že jeho tvůrci se po něčem tázali a že jej zanechali jako jednu z možných odpovědí. A člověk musí umět naslouchat, nechat se oslovovat, a také se musí umět tázat, aby mohl tato svědectví **interpretovat**.

Již před sto lety upozornil německý myslitel Wilhelm Dilthey na to, že sociální fenomény /“duchovědná fakta/ nejsou - oproti faktům, s nimiž operují ostatní exaktní disciplíny - nikdy „hotová“, jednou provždy daná, a tedy „objektivně“ zjiřitelná, popsatelná a jednoznačně interpretovaná, nýbrž naopak – jsou neuzavřenou výzvou, svazkem poukazů, daných jim ve chvíli jejich vzniku, ale naplňujících se až tím, že nás nějak oslovují, že jim nějak rozumíme, nějak je hodnotíme, zaujímáme k nim určitý postoj. V duchovní oblasti nese s sebou každý zdánlivě samostatný fakt celý svazek významů, v nichž teprve může mít svůj plný smysl.⁴⁹ Všechny historické nebo kulturní předměty či jevy jsou projekcí přání, tužeb, hodnot, postojů, vášní a zájmů lidí, kteří je vytvořili, a jsou tak vlastně stopami jejich života – a k jejich pravdivému uchopení nepomůže žádný abstraktní popis či jednoznačné kauzální „vysvětlení“. **Interpretace**, má-li mít smysl, musí proto vždy pokročit za text, za událost apod. a snažit se objevit **otázku!** My se totiž musíme naučit tázat spolu s autory; nic nebrat jako hotovou odpověď, ale jako problém.“⁵⁰

Interpretace

Takto složité filozofické texty mohou odradit hned na začátku i dospělé. Na druhé straně je filozofie i etika pro studenty pomáhajících profesí, a samozřejmě pro andragogy velmi potřebná. Pokouším se v tomto textu ukázat, že přes složitost sdělovaného je potřebné hned na začátku přistoupit k interpretaci takových textů, které studentům do budoucna budou sloužit k lepšímu a hlubšímu „čtení“ složitosti života i složitosti profesionální práce sociálního pracovníka, zdravotních sester, lékařů, a všech těch, kteří pracují v oblasti pomáhajících profesí, tedy i andragogů. Pokusíme se tedy o analýzu textu a poté vedeme studenty k samostatnému rozboru. Dále pak vytyčujeme otázky, které by měli samostatně zpracovat v další práci při výkladu filozofie, etiky a sociologie v aplikaci na andragogiku.

⁴⁸ Heidegger, 1993, s.43.

⁴⁹ Srv. Dilthey, 1980, s. 246-247.

⁵⁰ Nesvadba, 2010/2, s. 268.

Náš pobyt ve světě jako neustálý rozhovor s druhými a odkrytí jsoucna vcelku

„...fundamentální založenost lidského pobytu spočívá v tom, že je pobyt v **neustálém duchovním rozhovoru** (s druhými, s texty, památkami apod.). „Člověk ek-sistuje, znamená nyní: dějiny bytostně určených možností dějinných lidí se jim udržují v **odkrytí jsoucna vcelku**.“



Lidé minulosti i současnosti realizují svůj život v neustálém duchovním rozhovoru. Je to proto, že řešení své životní situace, která se před člověka staví permanentně, neustále, vyžaduje od člověka duchovní, myšlenkovou aktivitu, která však nemůže být rozhovorem pouze se sebou samým (i když i tak

rozhovor, tázání v procesu rozhodování a volby probíhá), ale rozhovorem s jinými lidmi. A to nikoliv jen lidmi současnosti, ale prostřednictvím písemné kultury i s lidmi minulosti. V pomáhajících profesích se proto profesionálové obracují formou diskursu i k těm, kteří pro praxi i teorii vytvořili řadu nových přístupů, postupů. Tak např. zdravotníci současnosti čerpají z teorie **T. Parsonsa** o zdraví a nemoci (*The Social System*)⁵¹, ostatní odborníci s Parsonsem vedou diskurs, který je nám také inspirací, o správnosti jeho čtyř charakteristických rysů nemocného apod.⁵² Např. na Parsonsovu myšlenku, že role nemocného je rolí sociální, navázal **I. K. Zola**⁵³, „zpochybnil však, že existuje jednotný kulturní model takového chování a naopak, dokázal, že vnímání obdobných tělesných symptomů je odlišně interpretováno podle etnické příslušnosti a že tato odlišná interpretace vede k rozdílnému chování v nemoci. Na srovnání pacientů italského a irského původu dokumentoval vliv náboženských a kulturních hodnot.“⁵⁴

Tímto diskursem, rozhovorem vědeckým, teoretickým i praktickým mezi lidmi, mezi profesionály i mezi profesionály a jejich objekty, na které působí, lidé, v našem případě dospělí, odkrývají nikoliv jenom jednu část života, jednu určitou část zákonitostí světa, ale svět vcelku. Na odkrývání světa vcelku má každý jednatel podíl, ale při řešení svých životních situací jako občan i jako profesionál, **i když řeší jednu jedinou věc, jakoby odkrýval celý systém vztahů a souvislostí, které reprezentují svět jako celek.** V tomto

⁵¹ Parsons, 1951.

⁵² Viz Bártlová, 2009, s. 17-18.

⁵³ Zola, 1966, s. 628.

⁵⁴ Bártlová, 2009, s. 18.

smyslu mohou být pochopitelné i myšlenky o pomoci, jak jsou vyjádřeny např. v Talmudu: „*Kdo spasí byt' jediný život , spasí celé lidstvo*“ (Talmud. In Spitzová, 2009. s. 7). Je to vlastně myšlenkové vyjádření toho, co Platón zpodobnil obrazem své jeskyně v díle Ústava. Ti, kteří vycházejí z jeskyně, kde byli jako otroci přikovaní okovy a dívali se ztrnule a jenom na stíny věcí, které v důsledku své pozice považovali za věci skutečné, reprezentují nejen sebe sama, ale světový vývoj a cestu ke svobodě lidstva jako celku. Jak píše Z. Palán v kapitole o historii vzdělávání dospělých, „*vzdělávání a výchova jsou úzce spjaty s existencí člověka i společnosti, s nutností rozšiřovat a předávat získané zkušenosti a poznatky následující generaci. Dějiny vzdělávání jsou cestou ke svobodě a autonomii – individualizaci člověka.*“⁵⁵ Proto také je v současnosti požadován např. při vzdělávání sester požadavek, aby poznaly i „*obecné i kulturně specifické kompetence, aby byla sestra schopná pochopit hodnoty a kulturní imperativy fungující v rámci kulturního prostředí dané osoby... a poskytovat tak kulturně citlivou péči o nemocného*“.⁵⁶

Tedy, každý profesionál i v pomáhajících profesích, každý andragog, by měl být alespoň v základech seznámen s filozofickým způsobem „nahlížení“, respektive „čtení“ světa. Neboť pracuje většinou s dospělými lidmi, kteří jsou jak biologickými, tak duchovními bytostmi a shrnují ve svém fyzickém i psychickém „těle“ stopy celého minulého světa jako celku. V současné globální situaci lidstva je to stále více patrné. Filozofové říkají, že svět je souhrnem předpokladů, se kterými se setkáváme a nějak na ně reagujeme. „*Zamyslíme-li se nad tím, jak vnímáme, nač myslíme, co prožíváme, dříve či později přitom zjistíme, že všechno to, co vnímáme, nač myslíme, co prožíváme, s čím komunikujeme, s čím souhlasíme anebo o co se přeme, to vše se nám vždy již nějak „vyjevuje“ z celku světa. Jinak řečeno, „svět“ jako předpoklad rozumění, jako „univerzální půda důvěrnosti““*, je nám tedy „dán“ jaksi **předem**. *To, co se nám vždy nějak ukazuje a s čím se setkáváme, přichází nutně z nějakého celku (z „přirozeného světa“, jak jej krásně nazýval Edmund Husserl a po něm i náš Jan Patočka); tento celek však není nikdy „hotov“ – on je spíše „horizontem“; je jakousi hranicí, za kterou si nemůžeme nikdy úplně „sáhnout“, ale která je přesto stále zde a orientuje náš pohyb mezi věcmi, sama žádnou věcí nejsou.*⁵⁷ *Horizont je vždy to, v čem jsou věci situovány a odkud k nám přicházejí, a my – jako vědomé bytosti – je „uchopujeme“ a konáme mezi nimi i jejich prostřednictvím.*“⁵⁸

⁵⁵ Palán, 2003, s. 31.

⁵⁶ Bártlová, 2009, s. 12.

⁵⁷ Srov. Patočka, J. 1992, s. 99.

⁵⁸ Nesvadba, 2009, s. 264.

Aplikujeme-li tyto filozofické teze na naši činnost v oblasti pomáhajících profesí, na andragogiku, vyjadřují tyto myšlenky:

- **Naše možnosti** pomáhat těm (pečovat o ně - viz výše), kteří to potřebují, naše snažení (naš pohyb, naše profesionální aktivita) jsou určitým způsobem orientovány, přičemž **pohybuje náš duch, naše vědomí**, které rozumí nastalým problémům např. pacientů jako určitému systému, vycházejícímu z celku světa pacienta (jeho zázemí rodinného, skupinového, profesionálního atd.), ale také z nás samých (z naší úrovně porozumění souvislostí v procesu pomoci druhým, naší profesionální kompetence, z naší úrovně mravního étosu, z našeho začlenění do celku světa a z naší osobnosti jako celku ve smyslu ontogenetickém i fylogenetickém apod.).
- **Celek světa, není nikdy hotov**, takže ačkoliv můžeme jako vědomé bytosti, vybavené profesionálními kompetencemi, konat, uchopujeme věci, problém pacienta nebo zachraňovaného člověka, nebo jiného klienta, který potřebuje pomoc a péči, ale existuje tu **horizont, určitá hranice**, za kterou nelze jít, která nám nedovoluje vše, např. zachránit život, když poškození orgánů není, jak říkají odborníci, v souladu se životem, když ztroskotá nenávratně osobnost v důsledku mentálního poškození apod. Také zde však nastupuje potřeba pochopení světa, situovanosti člověka z celku, neboť i smrt je součástí celkové a obecné zákonitosti společenského a přírodního dění, které z hlediska nejobecnějších zákonů studuje filozofie. „*Jsi důležitý, proto, že jsi, kdo jsi. A jsi důležitý až do posledního okamžiku svého života,*“ je výrok **Cicely Saundersové**, který si mnohé z hospicových iniciativ, co jich po světě je, povýšily na heslo. Zkušenosti, které Cicely Saundersová se svými pacienty udělala, měly podivuhodný účinek především proto, že je udělala osoba, která mohla zahlédnout dosah celého úkolu. Na základě těchto setkání došla Cicely Saundersová k poznání, že umírajícím lidem můžeme být právi jedině tehdy, když vyvineme filozofii doprovázení nemocných, která do sebe pojme všechny aspekty jejich situace.⁵⁹

⁵⁹ Cicely Saunders: Brücke in eine andere Welt. Was hinter der Hospizidee steht. Hrsg. und eingeleitet von Christoph Hörl, Freiburg-Basel-Wien, Herder 1999.

Cicely Saundersová: Stavím most do jiného světa. Rozhovor s první dámou hospicového hnutí a průkopnicí léčby bolesti onkologicky nemocných (chronické bolesti/paliativní medicíny Cicely Saundersovou. Rozhovor vedl a úvody (předmluvu) napsal Christoph Hörl a k vydání připravil Christoph Hörl. Z angličtiny přeložili Christine Meyerová, Kate Reinerová a Christoph Hörl. Do češtiny přeložila Hana Friedrichová, Ostrava 1999-2000. V češtině s povolením Hany Friedrichové použito j. Balvínem.

Společenský jev jako odkaz

„Každý fenomén sociálního a kulturního života poukazuje k celému horizontu nejednoznačných odkazů a souvislostí; každý je svědectvím o tom, že jeho tvůrci se po něčem tázali a že jej zanechali jako jednu z možných odpovědí“.

Každý z nás se ve svém občanském i profesionálním životě dospělosti setkává s jevy, předměty, lidmi. Jsou to fenomény, které vyplývají ze sociální a kulturní existence společnosti. A každý jev je výsledkem celého systému odkazů a souvislostí. To znamená, že ve vztahu k nám vystupuje jako **svědectví**, které zanechali na tomto světě předchozí lidé, zejména předchozí dospělí, tvůrci. Ale nemusí to být jen lidé z minulosti, mohou a jsou to i lidé, kteří jsou vašimi současníky a mají nám co říci, co je důležité pro náš praktický život, pro řešení životních profesionálních či občanských situací. Vidíme sochu ze středověku, a ta je výtvorem umělce, sochaře a tvůrce, který žil v určité době, prožíval duchovní život té které společnosti a svoje dílo vytvořil jako výpověď o sobě i svědectví o světě a lidech, s nimiž ve své době žil.⁶⁰ Na druhé straně jsme zvědaví na výtvory našich současných umělců, kteří prezentují svůj pohled na život. A i ti mají schopnost nás ovlivnit, být zdrojem pro reálnou či myšlenkovou diskusi, pro rozjímání, jak jsme jej vymezili výše. Tato svědectví jsou pro nás nejednoznačná, protože ztvůrci museli při své tvorbě volit výsledek, který nemohl být od začátku zcela jednoznačný a také proto ho můžeme různě interpretovat i my dnes, každý v tom díle vidí něco poněkud jiného, podle svého založení, svých zkušeností apod. Vždy v uměleckých výpovědích zůstává však cosi obecného, které se dotýká každého z nás.⁶¹ Je to svědectví, **stopa** po lidech, kteří se svou činností tázali a zůstala po nich jedna z možných odpovědí. Pro nás je to dnes výzva, abychom také hledali odpovědi na svoje otázky, abychom viděli nejednoznačnost a rozmanitost otázek i života lidí, ale rozhodli se pro jednu z možností, která je optimální v dané situaci. Tedy v každém oboru navazujeme na výsledky předchozích snah, v medicíně na předchozí výsledky a zkušenosti s léčením, na materiální výsledky

⁶⁰ Při výuce používám k dokumentování a zamyšlení fotografie z cyklu „*My, lidé*“. Tragicky, ale současně úžasně optimisticky působí např. fotografie současného vozíčkáře, který hledí (přes staletí a zároveň aktuálně) na sochu krásného antického mladíka. Určitě mezi oběma probíhá rozhovor o hodnotách žití, o hodnotách krásy, o hodnotě bytí. Jsou to rozhovory současnosti s minulostí, o životě a místě člověka v něm... A možná, že přijde i řeč na to, co je umění života. Sociolog Bauman ve stejnojmenné knížce přirovnává umění žít sochaři, který dlátem tesá svoji sochu. (Bauman, 2010).

⁶¹ Podívejte se např. na film Václava Havla *Odcházení*. Je to individuální prožitek jednoho z našich nejvýznamnějších politiků? Jistěže ano. Avšak ono samotné „odcházení“ prožívá v různých formách a projevech každý z nás jako často se vyskytující a dokonce v průběhu našeho života několikrát se opakující situace. Tedy odcházení je jedna z důležitých situací (podle psychologů je takových typických životních situací kolem 1 800), které prožívá dospělý člověk a proto má tento příběh obecnou platnost a je poselstvím, poučením i zdrojem rozjímání pro každého z nás dospělých. (JB).

technických prostředků i na duchovní vědecké výsledky bádání o zdraví a nemoci, na filozofické a etické hodnoty, které se osvědčily při léčení a zachraňování lidských životů, na umělecké výpovědi o řešení situací člověka a které také ukládáme jako svědectví pro budoucí pokračovatele a tazatele a řešitele nejednoznačných a rozmanitých situací....

K takovému chápání by měl být vzděláván i personál v pomáhajících profesích. Jak píše **Sylva Bártlová**, „*sestry jsou dnes vzdělávány, nejen aby dobře vykonávaly své povinnosti a zdokonalovaly se v praktických a komunikativních dovednostech, ale také k tomu, aby porozuměly významu rozmanitosti otázek, které se k těmto činnostem vztahují. V nejbližším období se bude požadovat od sestry více seberegulace a sebeřízení...*“⁶²

Znamená to, že my sami, ať už jsme v kterékoli profesi, vystupujeme jako autonomní, dospělé subjekty, které dokážou rozumět tomu, co děláme nejenom z hlediska technických postupů, ale i z určitého nadhledu, z hlediska smyslu našeho počínání, rozumíme obecnějším souvislostem naší aktivity, naší práce. V pomáhajících profesích je to práce s člověkem, který se ocitl v tíživé životní situaci (andragogika sociální), s člověkem, který potřebuje vést při adaptování na měnící se kulturní podmínky (andragogika kulturní) a člověkem, který potřebuje pomoc a vedení při svém profesním vývoji (andragogika profesní).⁶³ A i tyto dospělí lidé, které jako andragogové ovlivňujeme, potřebují jistotu, náš čin, který vychází z rozumění celku. Jak píše Petr Nesvadba, „*tento celek východisek a předpokladů, o němž uvažujeme, bývá obvykle označován jako „předporozumění“.* Každý z nás ve svém životním (filosofickém i „běžném“) tázání, ve své problematizaci světa, druhých lidí, dějin i sebe sama vždy vychází ze samozřejmosti svého předporozumění, tj. z toho, jak vnímá, prožívá a chápe, jakými tradicemi, zkušenostmi, vzpomínkami, ale i cíli a tužbami je vybaven, co chce, co se mu líbí, s čím souhlasí a za čím kráčí. „Předporozumění“ je „terén“ naší zkušenosti, který si nemůžeme „odmyslet“ ani jinak zrušit (byť v to doufali filosofové osvícenských dob a i my sami bychom tak někdy jistě rádi učinili), neboť tím bychom přišli o sám náš duchovní „domov“, jehož „oknem“ pozorujeme svět“.⁶⁴

Jak toto vyjádření aplikovat a vysvětlit? Každý z dospělých studentů pomáhajících profesí může vysvětlit, jaký charakter má jeho předporozumění světu, tomu, co dělá ve své profesi. Obyčejně je toto předporozumění i důvodem, proč si mnozí mladí lidé volí právě studium pomáhajících profesí, s cílem pomáhat lidem a pečovat o ně v případech, kdy se ocitli

⁶² Bártlová, 2009, s. 12. Zde je ukázka toho, jak se může uplatnit personální andragogika. V každém oboru je potřebná, protože je potřebné udržovat nejenom odbornou úroveň technickou, ale i lidskou, humanizační, filozoficko-etickou. (JB).

⁶³ O sociální, kulturní a profesní andragogice jako hraničních disciplínách andragogiky srov. více Porubská, Határ, 2009, s. 35-36). Také Palán, 2003, s. 145-158.

⁶⁴ Nesvadba, 2010/2, s. 264.

v tíživých životních situacích. Jako dospělí jsme autonomní lidé. Každý z nás máme ten domov, z něhož pozorujeme svět. Možná, že nejlépe se to dá pochopit na seriálu *Nemocnice na kraji města*. Anebo i v analogiích prezentovaných americkými seriály. Kolik lékařů, sester, zdravotního personálu tam vystupuje, a každý má svůj „domov“, své okno, ze kterého svět, své okolí sleduje, své předporozumění, které ho provází každodenně jeho profesí pomáhajícího pracovníka. A každý ze studentů může povědět nebo i napsat, jak to probíhá v jeho vlastním životě, u externích studentů v jejich vlastní praxi...atd. Může tím vzniknout plejáda plurálních pohledů na svět, která, ačkoliv je individuální v závislosti na našich „pozorovatelských a akčních“ stanovištích, na „našich oknech našich domovů“, má v sobě mnoho sjednocujícího. Každý z nás totiž vyjadřuje i celek světa, každý z nás má k němu zákonitě filozofický přístup. Ten je nejenom akademickým prostředkem poznávání a jednání každého z nás, ale i praktickým nástrojem, s kterým může dospělý člověk realizovat kvalitu svého profesionálního i občanského „bytování“ na tomto světě.

Potřeba interpretovat svědectví

„A člověk musí umět naslouchat, nechat se oslovovat, a také se musí umět tázat, aby mohl tato svědectví interpretovat. Již před sto lety upozornil německý myslitel Wilhelm Dilthey na to, že sociální fenomény /“duchovědná fakta! nejsou – oproti faktům, s nimiž operují ostatní exaktní disciplíny - nikdy „hotová“, jednou provždy daná, a tedy „objektivně“ zjiřitelná, popsateľná a jednoznačně interpretovaná, nýbrž naopak – jsou neuzavřenou výzvou, svazkem poukazů, daných jim ve chvíli jejich vzniku, ale naplňujících se až tím, že nás nějak oslovují, že jim nějak rozumíme, nějak je hodnotíme, zaujímáme k nim určitý postoj. V duchovní oblasti nese s sebou každý zdánlivě samostatný fakt celý svazek významů, v nichž teprve může mít svůj plný smysl.“

V naší každodenní praxi vidíme, jak **je důležité naslouchat a také se nechat oslovovat, tázat**. Je to základ nejenom obecného fungování společnosti, ale i konkrétní komunikace na pracovišti, v nemocnici, nebo jiné instituci zaměřené na pomoc. I když je profesionál dlouhodobě v určitém funkčním zařazení, přesto by měl praktikovat tyto lidské postupy komunikace. A nejenom mezi kolegy, ale také a zejména s objekty své práce, sestra s pacientem, lékař s pacientem, sociální pracovník či psycholog se svým klientem, učitel se svým studentem, ale také samozřejmě se svými kolegy, andragog s dospělým, který je právě jeho klientem... Jedním z podstatných důvodů je nejenom harmonický chod pracoviště, ale i

obohacování sebe sama jako autonomní, originální a neopakovatelné bytosti, profesionála i občana.

Zajímavý postoj k naslouchání měla i zakladatelka hospicového hnutí Cecily Saunders. Z jejího rozhovoru uvedeme úryvek:

„V časopise British Medical Journal jste před nedávnem napsala: „Ať už se přihodí cokoli: důležité je, abychom nepřestali naslouchat a klást otázky.“ Moc se mi líbilo, jak ty pojmy 'naslouchat' a 'klást otázky' stojí pěkně vedle sebe. Na jiném místě totiž zdůrazňujete, že je velmi důležité lidem naslouchat, protože nám sami řeknou, co potřebují. Ale já si myslím, že stále hrozí nebezpečí, že budeme domýšliví, arogantní, nebo prostě budeme spoustu věcí předpokládat.

Myslím, že člověk naslouchá opravdově tehdy, když mu připadne úplně samozřejmé se také ptát, tzn. nadřeknout všechno to, o čem má pocit, že by to pacientovi mohlo pomoci. Kladení otázek je důležité k tomu, abychom si ujasnili, čím se nemocní momentálně zabývají. Rovněž tak důležité je klást otázky sám sobě: „Udělala jsem po lékařské stránce všechno tak dobře, jak to jen bylo možné?“ A samozřejmě to platí i pro další oblasti, nejen pro medicínu. Je třeba se ptát stále znova: „Jaká filozofie je v pozadí toho všeho, co dělám? Jakou víru se pokouším zakusit, rozvíjet a reflektovat? Jaké má předpoklady, premisy?“ Také to jsem měla na mysli. Věřím, že každý, kdo se rozhodne stát po boku nemocným, kteří se cítí vydání napospas a přinuceni se definitivně rozloučit, jednou dojde poznání, že si musí zásadně promyslet, jakou filozofii dá do základu svého jednání. Taková filozofie musí na jedné straně respektovat jednotlivce, ale na druhé straně nesmí ztratit ze zřetele společenství / komunitu / obec. To vyplývá z naší práce, při níž zas a znova poznáváme, že jeden každý z nás se musí vydávat na často bolestnou cestu hledání nějakého smyslu, který může být ukryt i v těch nejotřesnějších životních podmínkách. A my musíme být natolik svobodní od našich vlastních strachů a fobií, abychom byli schopni naslouchat zoufalým otázkám druhých. To není přídavek k naší práci, který bychom mohli chápat jako dobrovolný úkol. Spíše je to zcela zásadní přístup k naší práci. Každý, kdo pracuje s vážně nemocnými a jejich rodinami, si musí být této dimenze vědom.

Chceme-li tedy ukázat, že rozumíme, nebo se pokoušíme porozumět tomu, co se tu před našima očima odehrává, musíme mít především jasno v našich vlastních motivech.

Jestliže člověk pracuje s lidmi, kteří jsou nejrůznějším způsobem znevýhodnění a poškození /zkrácení / utrpěli újmu, musí si být skutečně zcela jist svou motivací. Musí mít jistotu, že to nedělá pro své vlastní uspokojení ve smyslu: „Tak mě tady máte, budu pomáhat těm ubohým

lidem.“ Teprve pak je člověk schopen uznat důstojnost a platnost lidí, kteří jsou na konci své životní pouti.“⁶⁵

Společenský jev jako stopa

„Všechny historické nebo kulturní předměty či jevy jsou projekcí přání, tužeb, hodnot, postojů, vášní a zájmů lidí, kteří je vytvořili, a jsou tak vlastně **stopami jejich života** – a k jejich pravdivému uchopení nepomůže žádný abstraktní popis či jednoznačné kauzální „vysvětlení“.

Důležitá je kontinuita společenského života. **Navazujeme na ty, kteří byli před námi.** A to platí nejenom v oblasti vědy, ale i v každodenní praxi. Učíme se jeden od druhého, pokračujeme ve stopách předchozích generací. K tomu by měla také učit filozofie profesionály v pomáhajících profesích. To je filozofickou součástí výkladu andragogických přístupů k dospělému.

Smysl interpretace jevů a událostí

„Interpretace, má-li mít smysl, musí proto vždy **pokročit za text, za událost apod. a snažit se objevit otázku!** My se totiž musíme naučit tázat spolu s autory; nic nebrat jako hotovou odpověď, ale jako problém.“

Také při následování předchozích činů, předchozích stop těch, kteří nám je zanechali jako vědomosti, zkušenosti, je třeba umět interpretovat, vysvětlovat si, najít smysl této interpretace. To znamená **nikoliv nekriticky přebírat tyto zkušenosti, ale sami kráčet dál, dávat si nové otázky, sami si vytvářet svůj způsob, jak řešit problémy ve své profesi.** V tom je také smysl toho, že ve vzdělávání sester se dbá na jejich větší seberegulaci a sebeřízení (viz výše).

⁶⁵ Cicely Saunders: Brücke in eine andere Welt. Was hinter der Hospizidee steht. Hrsg. und eingeleitet von Christoph Hörl, Freiburg-Basel-Wien, Herder 1999.

Cicely Saundersová Stavím most do jiného světa. Rozhovor s první dámou hospicového hnutí a průkopnicí léčby bolesti onkologicky nemocných (chronické bolesti/paliativní medicíny Cicely Saundersovou. Rozhovor vedl a úvody (předmluvu) napsal Christoph Hörl a k vydání připravil Christoph Hörl. Z angličtiny přeložili Christine Meyerová, Kate Reinerová a Christoph Hörl. Do češtiny přeložila Hana Friedrichová, Ostrava 1999-2000. V češtině s povolením Hany Friedrichové použito j. Balvínem.

Smysl těchto řádků není jen v pochopení určitého filozofického textu, ale především v tom, že chceme ukázat důležitost filozofie pro pomáhající pracovníky, pro edukaci z hlediska andragogického. Na závěr této pasáže o filozofii jako součásti andragogické vzdělanosti je potřebné říci, že každý specialista v pomáhajících profesích se řídí určitými morálními pravidly, která mají sice obecný charakter, ale jsou determinovaná také specifikou té které pomáhající profese. Uvedeme myšlenky, které jsou zdůrazňovány profesionály v oblasti ošetrovatelství na jedné straně, na straně druhé v oblasti urgentní medicíny. Tyto myšlenky mohou být inspirací i pro tvorbu etických kréd v jiných profesích:

„Ošetrovatel'ská péče nejednou vyžaduje nejenom věcnou, ale zároveň i upřímnou a citlivou komunikaci.“⁶⁶

„Urgentní medicína je náročná na psychiku zdravotníků. Zhroucený, rozladěný, úzkostný či vyhořelý zdravotník pacientům nepomůže tak, jak by bylo třeba. Proto je mravním apelem i pečování o vlastní duši. To na jedné straně znamená kultivovat vztah k nemocným a ke spolupracovníkům, učit se úctě ke každé lidské bytosti a rozvíjet v sobě prosociální postoje.“⁶⁷

Rozhodovací procesy jako permanentní součást edukační činnosti

Jako andragog vystupuje ve vztahu k dospělým také učitel. Jeho optimální zvládnání situací ve vztahu ke svým studentům je součástí jeho profesionality a také jeho filozofické a etické moudrosti. Učitel, edukátor má větší odpovědnost za rozhodování v procesu výuky a zároveň větší možnosti použití autonomie a originality své učitelské osobnosti, která prezentováním možností rozhodování a volby v edukačním procesu posiluje i osobnosti jiných, svých dospělých studentů.

Spolu s osobností učitele souvisí i význam pedagogiky jako takové, její smysl. Tento smysl, podstatu, nemůže pedagogika vyjádřit bez filozofie. K tomu se z hlediska filozofie výchovy nejlépe vyjadřuje český filozof **Jan Patočka**:

⁶⁶ Sestra a lékař v praxi, 2009, titulní stránka.

⁶⁷ Šimek, 2008, s. 33.

„V čem spočívá užitek filosofie pro výchovu a pro pedagogiku?... filosofie je schopností patrně omezenou, ale přece schopností ovládnout celkově sebe i svět, a to ryze duševně. To znamená v subjektivním pohledu: filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života....vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celé společenství, tudíž **pedagogika spočívá na ideji smyslu života**, kterou se zabývá filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí“.⁶⁸

Akcent na větší odpovědnost učitelů je zásadní změnou v profesionalizaci učitelství v 20. století. Odpovědnost učitele, andragoga, je nedílná. Není více odpovědný či méně odpovědný podle toho, které studenty učí (z hlediska věku, způsobilosti, mentálních rozdílů, z hlediska etnických rozdílů). Jeho odpovědnost je hodnotou absolutní a nezpochybnitelnou. I když učitel a výchova nejsou samozřejmě všemocné, jak to v dějinách prezentovalo osvícenství, a jak se to projevuje i v některých současných směrech ve výchově a vzdělávání⁶⁹ a i když je často obtížné tyto hodnoty realizovat. Tragika učitelského povolání je v tom, že nikdo z učitelů „nedoví“ svých výsledků. Ale ostatně, to je i ve více povoláních, zaměřených na člověka. Ale i v tomto případě nasazení odpovědné snahy a realizace profesionální povinnosti je požadavkem absolutním. Avšak znovu, život je takový, jak na to upozorňuje český filozof **Erazim Kohák**, který hovoří o lidském subjektivním pokušení, jež se objevuje na konci každého věku: „vzdát se úsilí, které zklamalo, a stáhnout se do osobního života...a přenechat odpovědnost nějakému bohu či případné dějinné nutnosti“.⁷⁰ Je to posun od minimálních kompetencí učitelů, tj. zaměření na odevzdávání poznatků, k orientaci na model široké profesionality. „Světová pedagogika se odklání od **chápání učitelství jako technologického procesu, který je možno přesně naplánovat a po krocích realizovat, ale chápe ho jako složitý, proměnlivý a tvořivý proces osobního setkávání učitele a žáka**“ (jako žáka zde chápeme i

⁶⁸ PATOČKA, 1996 B, S. 372. PODTRHL JB.

⁶⁹ Vynikající přehled těchto směrů podává publikace B, Sliwerského s názvem *Súčasná teória a smery vo výchove a vzdelávaní* (Sliwerski, 2009).

⁷⁰ Kohák, 1993, s. 11. J. Balvín ve své publikaci *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* na adresu učitelů k tomuto tématu píše: „Možná, že si učitelé zvykli na pokyny shora. Nebo věří, že když je podle jiných učitelů cesta multikulturní výchovy správná, ať se prosadí sama, svojí logikou. Avšak filozofie dějin a filozofie morálního myšlení na základě řady dějinných zkušeností ukázaly, že člověk nemůže spoléhat na logiku dějin, na „hlubinnou nutnost“. Jedině člověk je bytostí jednajícím a hybatelem dějin. Jedině člověk se může rozhodovat a vybírat, volit z řady možností, které mu předchozí dějiny nabídly“ (Balvín, 2008, s. 80).

dospělého, který je v situaci vzdělávaného-JB) „*prostřednictvím obsahu vzdělávání. Učitele chápe jako experta na toto setkávání, na ulehčování procesů učení se, experta na řešení školských edukačních (vzdělávacích a výchovných) situací*“.⁷¹ A právě v roli experta na řešení situací se skrývá hluboká potřeba rozhodování. A to nikoli ledajakého rozhodování. Jelikož každá vzdělávací a výchovná situace je neopakovatelná a přímo v relativně krátkém okamžiku i z hlediska dlouhodobé životní perspektivy žáka, musí to být rozhodování založené na správné interpretaci situačních činitelů, na dobré přípravě teoretické i osobnostní. Znalost situačních determinant, které vyplývají z existence etnických faktorů, např. z osobnosti romského žáka, jeho rodičů i širší komunity, je pro učitele romských žáků a jeho autoritu často rozhodující. Potřeba optimálního rozhodování a správné volby, založená na osvojení filozofických a etických východisek, vyplývá i z toho, že učitelství je praktická profese a je ve své podstatě permanentní komunikací mezi teorií a praxí. Důležité je, že **v tomto procesu se neuplatňují pouze vědomosti, ale složitá struktura vědomostí, schopností, postojů a hodnot.** Dnes se dokonce začíná objevovat namísto termínu kompetence pojem profesní hodnoty anebo zodpovědnosti.⁷² V tomto procesu **je třeba, aby osobnost učitele nebyla zaměřena úzce jen na výuku, na používání metod, ale aby vystupovala jako osobnost se širokým a hlubokým zázemím hodnot, znalostí široké souvislosti vztahů, společenských i přírodních.** Tak si dovede zdůvodnit svou profesionální práci např. při výuce romských žáků nikoliv jako úzce chápanou nutnost, ale jako možnost zcela naplnit, ovšem a samozřejmě se znalostí širokého kontextu souvislostí vztahů etnických i národních, smysl svého vlastního života. Stejně tak, jako smysl života pro učitele je důležitý i pro žáka, kterého učitel k nalezení optimálního smyslu života má vychovávat. Tento proces je významný i z důvodů permanentní obsahové inovace ve vzdělávání současného dospělého člověka. „*To ovšem vyžaduje nejen změny v systému osvojování si poznatků a dovedností, ale i zásadní obrat v orientaci na nový typ osobnosti učitele, pro niž bude charakteristickým znakem mravní autonomie, svoboda volby, tvořivost ve volbě metod, obsahu vyučování i lidských hodnot, originalita a samostatnost.*“⁷³

Na základě takto pojímaných souvislostí je učitel, a to i učitel dospělých studentů, připraven k vlastní práci. Jedním z nejdůležitějších obsahů profese učitele, a také andragoga, je způsob řešení výchovných a vzdělávacích situací a rozhodování.

⁷¹ Kosová, 2006, s. 14.

⁷² Viz Lukášová-Kantorková, 2003, Vašutová, 2004.

⁷³ Balvín, 2008, s. 88. „*Jde v podstatě o koncepci otevřené a univerzální osobnosti, kterou prosazoval již J. Á. Komenský. O učitele schopného působit nejen vědomostmi, ale i srdcem. Jde o osobnost, kterou Komenský označil pojmem „všeučitel”, který má učit všemu, „co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, čili všechno pravdivě znát, všechno dobré volit a všechno nezbytné konat*“ (Balvín, 2008, s. 88).

„Výchovný proces ve všech svých etapách svým smyslem tvoří celek, je jednotou. I tenkrát, když jednotlivý vychovatel, který je do něho zařazen, si tento možný smysl neuvědomuje, i když se prostě k němu chová jaksi pasivně, přece vlastní význam a vnitřní podoby výchovného systému, té funkce, kterou je výchova v celku společenského lidského života vůbec, mají a musí mít všechny ty struktury, momenty, jež jsme se pokoušeli analyzovat....

Ovšem důležité je, aby vychovatel, např. učitel, nejenom pasivně se zařadil na patřičné místo systému institucí, který reprezentuje společenskou funkci výchovy, nýbrž aby si sám uvědomoval všechny důležité momenty, všechny podstatné stránky výchovného procesu a sám se na nich měřil. ... Může být, že za daného stavu společnosti málokdo si uvědomuje plně, jaký je smysl, význam výchovy v celku společenského života. Ale právě tento nedostatek jasného pohledu na věc je dokladem určitého úpadku stavu vzdělání v dané společnosti, charakterizuje tedy společenský stav po určité jeho stránce.“⁷⁴.

Průběh rozhodovacích procesů při řešení vzdělávacích a výchovných situací

Rozhodování a volba nesou v sobě znaky, které v sobě obsahuje jednání člověka v určitých situacích jeho života, jejichž řešením přispívá i k nalézání smyslu svého života. Jsou to aspekty nejenom fyziologické, biologické, ale také aspekty sociální: psychologické, filozofické a etické, pedagogické, etnické, kulturní a multikulturní. Znamená to, že člověk řeší situace a rozhoduje se z hlediska těchto jmenovaných a dalších determinant. A toto platí ať už jde o situace všedního, každodenního dění, které vyplývají z potřeby rozvrhnout si etapy dne a noci, nebo z potřeby rozvrhovosti v delších časoprostorových souvislostech: plánování týdnů, měsíců i roků. Tak se hledání a nalézání smyslu života dospělého člověka, v čemž má andragogika jeden z velkých svých úkolů, realizuje v rozvrženém čase. Rozvrhovost je důležitou součástí nalézání smyslu života. Rozvrh je znám jak učitelům, tak žákům či studentům jako pomůcka, nezbytná orientace kam jít, co mají kterou hodinu ve výuce, kdy začínají a kdy končí vyučování... Význam rozvrhu vyplývá z časovosti dne, týdne, roku. A tato časovost je objektivním faktem a přírodním zákonem i v životě lidském. Význam „rozvrhovosti“ roste s tím, jak se z objektu rodičovského či učitelského působení stává dítě, žák, student samostatnou, dospělou osobností. **A tato dospělá osobnost si začíná komponovat sama svoji vlastní časovost.** Souvisí to i s nalézáním smyslu života, který nemá vlastnost jednorázovosti, nepřichází najednou, ale člověk jej musí naplňovat postupně. Jako nezbytný prostředek slouží při tom rozvržení dne i celého života. „Každý z nás má ve svém

⁷⁴ Patočka, 1996 b, s. 408-409. Zvýraznil JB

životě před sebou určitý rozvrh....rozvrh dne je jen malou částí dalšího rozvrhu širšího, který tkví v životním stylu, a ten zase v životním prostředí, do kterého jsme rostli, které nás jistým způsobem zformovalo. ...

Tento rozvrh životní má svoji linii. Přesto, že jeho hlavním pásmem je každodennost, přesto, že každý den opakuje se nějak podobně, přesto je to určitá linie...Vůči takovému každodennímu rozvrhu vynikají určité body, určité chvíle, které znamenají něco zvláštního v poměru k tomuto celku. ...Život má nejen tuto rovinu, nýbrž celou řadu rovin.“⁷⁵

Učitelé mají zkušenosti, že jejich přístup k rozvrhu školy, a následně k rozvrhu života je mnohdy jiný, než by si sami představovali a než jak by to chtěl ovlivňovat systém společenský. Čím je to asi způsobeno? To také dokáže vysvětlovat filozofie. Souvisí to s pluralismem kulturních systémů. Uvedeme to na příkladu romské kultury. Nomádsko-řemeslný způsob života Romů, který jim byl po dlouhá staletí a spíš tisíciletí vlastní, nemohl nemít vliv i na rozvrhovost jejich žití a bytí, byť žijí v moderní evropské současnosti. To každodenní obdělávání půdy a podřízení se přírodním cyklům potřebným pro zemědělskou produkci v Evropě také zanechalo stopy na jejich tradičních obyvatelích. A také právě v oné rozvrhovosti, která je oproti Romům odlišná. Z této situace vznikají velmi zajímavé možnosti vést diskurs se žáky, studenty, s dospělými v hodinách andragogiky o rozdílnosti životních rovin i rozdílnosti časovosti v závislosti na existenci různých kultur, náboženství a pod.⁷⁶ Všimněte si např., že i časová rozdílnost mezi žitím různých kulturních systémů na Zeměkouli se odrazila i v různých časově rozdílných kalendářích. Kdy např. slaví vánoce příslušníci pravoslavného náboženství? V kterém století žijí Muslimové? Kdy se začali stávat Romové Evropany? Tedy kdy vlastně se začal jejich evropský čas bytí? Jak se prolínají individuální i kolektivní roviny bytí různých kulturních systémů v Evropě v době její dnešní multikulturalizace?

Také filozofie na tyto otázky reagovala. Filozof Jan Patočka upozorňuje na toto „prolínání“ i ve své „*Filozofii výchovy*“: „...*toto střídání životních pásem není snad naprosto bez souvislosti. Víte, že když člověk přechází z jedné roviny na druhou, stává se, že sobě samotnému, svému životu v té druhé úrovni takřka nerozumí. Tam najednou existují docela jiné cíle, docela jiné rozvrhy, jako by tu byl skoro docela jiný člověk s jiným životem. Víte*

⁷⁵ Patočka, 1996, s. 375-376.

⁷⁶ Přední multikulturní výzkumník v Polsku Zbyszko Melosik ukazuje tyto rozdíly v knize *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej* (Melosik, 2007). Vedle americké a španělské zkušenosti s multikulturalismem a jeho řešením uvádí i kontroverzní zkušenosti australské. Jsou to dramatická řešení vztahu bílé Austrálie k původním Aborigejcům, která vedla současnou australskou vládu až k veřejné omluvě vůči nim za svoji politiku asimilace. Viz více kapitola pátá. (Melosik, s. 293-373). Ve výuce úspěšně používám film „*Mezi řádky*“, který řeší zápas učitelky o skutečné (nikoliv jen jako by) včlenění etnicky rozdílných dospívajících studentů do výuky.

*také, že lidé navzájem si nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přece tak různě a daleko od sebe“.*⁷⁷ Nezdá se nám až příliš často, že se trápíme tím, jak ti Romové jsou jiní, odlišní, nepřizpůsobiví našim hodnotám? Přitom úvaha filozofická, která jde do hloubky a podstaty, vysvětluje tuto situaci pluralisticky. Prostě tomu tak je, v důsledku plurality vývoje různých etnik na Zeměkouli a jejich prolínáním na určitých teritoriích v současném globalizujícím se světě...⁷⁸

Je pluralita absolutní či také existuje jednotný smysl?

Po konstatování pluralismu kultur však přijde zákonitá otázka: *„Zdalipak přes všechnu tuto rozmanitost rozvrhů téhož lidského života existuje něco takového jako jednotný jeho ráz? Něco, co sjednocuje všechny tyto životní roviny, co dává jim všem nějakou jednotu vnitřní? Když si tuto otázku klademe, pak mluvíme o jednotném smyslu, o jednotném významu, který se snad v životě vyskytuje, který snad je v životě možný. To je otázka filosofie“.*⁷⁹

Filozofie, i když je vědou o nejobecnějších zákonitostech, přesto je jako ostatní vědy odrazem zákonitostí života. Ten sám vlastně všechno lidské bytí „setřásá“ do určitých struktur, souvisejících i s vyššími zákonitostmi přírody a kosmu. Život sám řeší výše položenou otázku, zdali existuje něco, co sjednocuje všechny životní roviny, tedy co dává nějakou vnitřní jednotu a smysl, *„takovým způsobem, že jednoduše klade jedno vedle druhého a vyhrazuje různým rovinám a různým rozvrhům v celkovém čase života různou dobu. Tvoří se zvláštní juxtaopozice, zvláštní seřazení, nadřazení a podřazení těchto různých lidských možností. Filosofie nechce, aby se to dělo jen náhodně, ptá se výslovně po této jednotě a chce, aby všechny účely lidského života byly v něm prosvíceny a aby mezi nimi vznikla skutečná jednotu, pevné, ježto zdůvodněné podřazení a nadřazení, aby tu jedno sloužilo druhému a aby člověk měl o svém životě skutečně jasno...“*⁸⁰

Tyto výše popsané roviny jsou jedněmi z důležitých determinant, které ovlivňují rozhodování v situacích. V důsledku včlenění života jednotlivce do celospolečenských rozměrů jde také o situace, které před člověka staví historie. Jsou to, a v našem teritoriu doufáme že naštěstí byly, situace pro jednotlivce často velmi nepříjemné, mnohdy takové, kdy jeho rozhodování a volba

⁷⁷ Patočka, 1996, s. 376.

⁷⁸ Na rozdílech mezi Romy a neromy je postavena i kniha známého polského romologa Adama Bartosze s výmluvným názvem *Neboj se Cikána*. Tento specialista je ředitelem etnografického muzea v polském Tarnowě, jehož významnou součástí je i Muzeum romské kultury. A. Bartosz napsal výbornou knihu, která dokumentuje, jak rozdíly kulturní nemusí být zdrojem strachu jedněch z druhých. O rozdílech mezi Romy a neromy v Česku a možnostech dorozumění pojednává i kniha přední romistky Mileny Hübschmannové s názvem *„Můžeme se domluvit“*. K tomu přistupuje i vynikající kniha Eleny Lackové a Mileny Hübschmannové *„Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou“*.

⁷⁹ Patočka, 1996 b, s. 376.

⁸⁰ Patočka, 1996 b, s. 376.

se odehrávaly v situaci mezi životem a smrtí, nebo v situacích mezi lidským ponižením a touhou po svobodě jednotlivce i jeho národa.

Učitel by se měl ve svém rozhodování při práci s romským žákem opírat i o moudrost starých Romů, která je koncentrovaná v příslovích. Pro člověka, tedy i pro romské dítě, je nejlepší cesta ta, která vede ke štěstí: „*Bachtalo manuš, so angle leste o drom phundrado-Šťastný člověk, který má před sebou otevřenou cestu*“.⁸¹ A v tomto **otvírání cesty** by měl učitel výrazně pomáhat. **Vždyť slovo cesta a její otvírání je jen jiným symbolem pro nalézání smyslu života. A pomáhat žákovi v nalezení smyslu života, to je vlastně ve smyslu filozofickém podstatou vychovatelské práce.** Ale až tak jednoduchá tato cesta není. Její komplikovanost z hlediska filozofického nám objasňuje český filozof Jan Patočka, jak jsme již popsali výše v pojednání o rozvrhovosti dne a života. V aplikaci na rozhodování to rozebereme podrobněji, i když jsme tuto rozvrhovos zmiňovali výše.

Jan Patočka situace, v nichž se člověk chtě nechtě musí rozhodovat, rozebírá v souvislosti se smyslem a významem věcí, které nás obklopují. „*rozvrh dne je jen malou částí dalšího rozvrhu širšího, který tkví v životním stylu, a ten zase v životním prostředí, do kterého jsme vrostli, které nás jistým způsobem zformovalo*“.⁸² Životní prostředí je vlastně pojem, který zahrnuje systém determinant, které působí také na učitelovu osobnost. Patočka tuto situaci rozvrhovosti, v níž se člověk musí orientovat a také odpovídajícím způsobem na životní situace reagovat: rozhodovat se a volit, rozvíjí dále. Rozvrh má svoji linii. A i když hlavním pásmem je každodennost, „*vyčníkají v této linii určité body, určité chvíle, které znamenají něco zvláštního v poměru k tomuto celku*“.⁸³ Kdyby náš život obsahoval pouze naši linii, která by šla rovnou cestou a nemusela se setkávat s liniemi jiných životů, byl by to možná pro naši životní cestu ideální stav. Avšak, pro někoho bohužel, jindy pro jiného bohudík, tak to v životě nefunguje. **Život má totiž celou řadu rovin. Probíhá také na různých úrovních. Strídají se v něm různá životní pásma. A člověk často přechází z jedné roviny do druhé, a stává se, že sobě samému, svému životu v té druhé úrovni takřka nerozumí.** Tam najednou existují, zcela jiné rozvrhy, jako by tu byl docela jiný člověk s jiným životem. Důsledkem těchto situací, křížování a prolínání různých životních linií na různých úrovních a pásmech je, „*že lidé navzájem si nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přec tak různě a tak daleko od sebe*“.⁸⁴ Jsme svědky a dokonce i účastníky etnických nedorozumění. Filozofie objasňuje podstatu těchto interetnických vztahů.

⁸¹ Lacková, 1997, s. 145.

⁸² Patočka, 1996, s. 376. Zvýraznil JB.

⁸³ Patočka, 1996, s. 376. Zvýraznil JB.

⁸⁴ Patočka, 1996, s. 376. Zvýraznil JB.

Filozofie výchovy z faktu mimoúrovňovosti a mnohvrstevnatosti kultur vyvozuje pro edukační systém úkol najít v této rozmanitosti životních rozvrhů podstatu výchovy. A tou je pomoc v nalézání smyslu života, který jednotlivec hledá v rámci složitosti mezilidských i interetnických vztahů.

Jan Patočka se ptá, zdali přes všechnu tuto rozmanitost rozvrhů téhož lidského života existuje něco takového jako jednotný jeho ráz? Něco, co sjednocuje všechny životní roviny, co dává jim všem nějakou vnitřní jednotu? A odpovídá, že když si tuto otázku klademe, pak mluvíme o jednotném smyslu, jednotném významu, který se snad v životě vyskytuje, který snad je v životě možný. A to je otázka filozofie.

„Jak filozofie může řešit takové otázky? Jak život sám si řeší tuto otázku? Život sám ji řeší tím způsobem, že jednoduše klade jedno vedle druhého a vyhrazuje různým rovinám a různým rozvrhům v celkovém čase života různou podobu. Tvoří se zvláštní juxtapozice, zvláštní seřazení, nadřazení a podřazení těchto různých lidských možností. Filozofie nechce, aby se to dělo jen náhodně, ptá se výslovně po této jednotě a chce, aby všechny účely lidského života byly v něm prosvíceny a aby mezi nimi vznikla skutečná jednota, pevné, ježto zdůvodněné podřazení a nadřazení, aby tu jedno sloužilo druhému a aby člověk měl o svém životě skutečně jasno, aby např. zanícení, které v člověku vznikne tenkrát, když zažije něco krásného, nezůstalo něčím epizodickým, čistě jen na povrchu, nýbrž mělo své skutečné, pevně určené místo v celkovém rozvrhu života, aby smysl a význam takového zážitku byl pochopen jednotným způsobem.“⁸⁵

Toto je však ideál společnosti, který nebyl v historii zcela naplňován. A zvláště ne v historii romské. V ideální juxtapozici má své místo i optimální a moudré životní rozhodování a volba. Nacistická ideologie tuto složitost „*zdůvodněného podřazení a nadřazení*“ totálně odmítla a zjednodušila na manipulaci s jinými. Rozhodování člověka jako autonomní bytosti bylo deklasováno na hrubou manipulaci vedoucí k fyzické likvidaci těch, kteří se podle nacistické ideologie nevešly do rozvrhovosti „čisté rasy“.

Teprve současná evropská společnost se snaží svými opatřeními v oblasti multikulturalismu⁸⁶ přibližovat k zajištění vyvážených podmínek pro humánní existenci různorodých

⁸⁵ Patočka, 1996, s. 376-377.

⁸⁶ Jedná se o široce koncipovaný multidimenzionální problém, při jehož řešení stojí a bude stát i škola. Multikulturalitu chápeme jako historicky vzniklou a stále se měnící objektivní situaci existence a vývoje různorodých kulturních systémů na Zemi. **Multikulturalita** je zjištěným fenoménem dnešního světa, vyrůstá z minulosti a v dnešních podmínkách má lidstvo možnost existenci různorodých kultur vedle sebe (a někdy také proti sobě) optimálně řídit. Toto záměrné působení nazýváme **multikulturalismem**. Filozofické zvládnutí problematiky, nadhled při rozhodování učitele i žáka o kladech i záporech multikulturalismu v současném světě, vyžaduje i nové úkoly pro **multikulturní výchovu**, která je jedním z efektivních nástrojů prosazování multikulturalismu ve společnosti. (Srov o tom více Balvín, 2009).

společenstev, ve kterých je prostor k realizaci optimálních rozhodovacích procesů. Aby tím bylo ovlivňováno i rozhodování příslušníků romské národnostní menšiny a jejich volba skutečných životních hodnot, vycházejících z jejich ROMIPEN - romství a zároveň z hodnot všelidských.

Výše uváděný filozofický pohled na rozhodování a volbu v určitých situacích by měl napomáhat učitel i při rozhodování v pedagogických situacích při práci se žákem. Jak ukážeme později, nezbyvá na tuto volbu příliš mnoho času. Vyhrocené je to při práci s žákem a mládeží, avšak takové rychlé volbě se učitel nevyhne ani při práci s dospělým. I andragog musí v mnoha případech rychle volit (nesprávně voleným gestem se dá ranit a to často velmi hluboko. A naopak). Když už je učitel v akci, není možno filozoficky rozvažovat, hlavně ne dlouho.⁸⁷ Přesto je filozofie volby výše popsána potřebná jako myšlenkový základ učitelova jednání v praxi, a také při ovlivňování vědomí dospělých edukantů.

Jednotlivé fáze rozhodovacího procesu v praxi: rozjímání o rozhodování

Proto, abychom si uvědomili, jak probíhá rozhodování v praktických situacích, uvedeme jednotlivé fáze tohoto procesu:

⁸⁷ Na tento fakt rychlého rozhodování z důvodu přednosti existence člověka před bytím upozorňoval zakladatel existencialismu Kierkegaard. Stačí, když otevřete nějakou knihu o filozofii, začnete se trochu do filozofického systému některého z filozofů, vždy vám musí padnout oko na téma, které se nazývá **ČLOVĚK**. Každý filozof, kterým je ve své podstatě každý z nás, se musí ve svém filozofování vyrovnat s určitou (nebo určitými) sociálněfilozofickou koncepcí člověka. Rozhodování v situacích je pro člověka podstatné a na to upozorňuje filozofie existencialismu.

Zcela náhodně jsem otevřel vynikající knihu Josteina Gaardera s názvem *Sofiin svět (Román o dějinách filozofie)*. Byl tam výklad a srovnání mezi filozofem Hegelem a dánským Sørenem Kierkegaardem- narodil se v roce 1813. V konfrontaci s Hegelem, který vývoj světa považoval za vývin světové ideje, ducha, v němž člověk hraje roli spíše vykonavatele této ideje, kladl dánský filozof důraz na jednotlivce. „*V každom prípade mal dobré oko pre význam jednotlivca. Nie sme iba „deti svojej doby“. Každý z nás je aj samostatným jedincom, ktorý žije iba raz.*“

„*Kierkegaard si myslel, že Hegel zabudol, že on sám je tiež človekom. O type hegelovského profesora napísal: „Zatiaľ čo špekulujúci urodzený P. profesor vysvetľuje celé bytie, z roztržitosti zabudol, ako sa vlastne volá: že sám je človekom, skrátka a dobre človekom, nie fantastickou triádov z pojmov.“*“

„-A čo je podľa Kierkegarda človek?“

-*Nemožeš na to odpovedať všeobecne. Všeobecne platný opis ľudskej podstaty je pre Kierkegarda absolútne nazaujímavý. Podstatná je existencia jednotlivca. A človek neprežíva svoju vlastnú existenciu za písacím stolom. Keď konáme – zvlášť keď robíme dôležitú voľbu – zaujímame postoj k vlastnej existencii. Príbeh o Budhovi môže názorne vysvetliť, čo tým Kierkegaard mienil.*

- *O Budhovi?*

- *Áno, pretože aj Budhova filozofia vychádzala z existencie človeka. Žil raz jeden mních, ktorý si myslel, že dostal od Budhu nejasnú odpoveď na dôležitú otázku, čo je svet a čo je človek. Budha odpovedal tak, že mu ukázal človeka zasiahnutého jedovatým šípom. Ranený sa z čisto teoretického záujmu nepýtal, aký to bol šíp, akým jedom bol napuštěný, alebo z akého uhla bol zasiahnutý.*

- *Pravdepodobne chcel, aby mu niekto šíp vytiahol a ošetril ranu.*

- *Samozrejme, to bolo preňho existenčne dôležité. Budha i Kierkegaard hlboko prežívali, že ich existencia trvá iba tak krátko. A ako bolo povedané: Vtedy človek nesedí za písacím stolom a nešpekuluje o duchovnej podstate sveta.*“ (Gaarder, 1996, s. 380. Podtrhl JB).

- 1) **Vytvoření** určité edukační situace jako konkrétní souhry subjekt-objektové komunikace mezi učitelem a žákem za účasti výše jmenovaných vnějších a vnitřních vlivů.
- 2) **Zaregistrování** situace. Učitel situaci zaregistruje jako určitý pedagogický problém, který je třeba řešit, který sám o sobě vyjadřuje potřebu řešení, rozuzlení.
- 3) **Prvotní** reakce učitele na vytvořenou situaci. Tato reakce je velmi důležitá. I když učitel může po své prvotní reakci korigovat své další jednání, přeci jenom je třeba vycházet z toho, že každý pedagogický čin je nezvratný a často právě prvotní reakce učitele zanechává v žákovi dojem na celý život. A záleží na připravenosti učitele, na jeho pojetí filozofie výchovy, zdali to bude dojem negativní či pozitivní. Tuto skutečnost je možno dokumentovat i na výpovědích významných romských osobností. Mnoho z nich říká: „měl jsem štěstí na dobrého učitele“ Tedy takového, který už v prvotní reakci na pedagogickou situaci uměl dobře reagovat. A každý z nás dospělých si určitě vzpomene na situace, kdy mu učitel v krátké chvíli naznačil něco důležitého o jeho osobnosti, což mohlo ovlivnit na celý život. I ve vztahu k dospělému člověku je tato záležitost velmi citlivá.
- 4) **Průběh** rozhodovacího procesu probíhající na základě teoretických východisek- naučená teorie pedagogická, psychologická, etická, filozofická, andragogická, osvojené didaktické schopnosti a dovednosti, znalosti o specifikách žáka, jeho konkrétní školní i rodinné situace atd. Ve vztahu k dospělému se vyplácí znalost jeho profesionální situace, ale její zjišťování je také delikátní záležitostí a vyžaduje od učitele velkou dávku citu. Také zde platí, že rychlost není vždycky dobrou metodou, ale nerozhodnout se rychle, co při zjišťování zázemí dospělého je důležité, zase ubírá na přirozené autoritě učitele.
- 5) **Akce**, to znamená rozhodnutí a volba pro určitou konkrétní variantu řešení. I tato akce sama má určitý obsah a podílí se na ní znovu kompetence a profesní vybavenost učitele. Jsou zde prvky nejenom kognitivní, ale i emotivní, etické, filozofické a samozřejmě hlavně pedagogické a ve vztahu k dospělým andragogické.
- 6) **Reflexe**: vyhodnocení správnosti řešení. Můžeme ji nazvat i zpětnou vazbou. Znovu záleží v mnohém na osobnosti učitele, jak se z výsledků svých rozhodnutí poučí a jak pro sebe obohatí svůj osobní rejstřík hypotéz pro další rozhodování, volbu a výběr při řešení situací následných.
- 7) **Návrat** k teorii na jiné úrovni. Učitel si ověří buďto ihned (pozná na reakci svého žáka nebo celého kolektivu) nebo v delším časovém horizontu správnost svého

rozhodovacího procesu a své volby. To slouží ke korekci jeho jednání v dalších fázích práce se žáky i se sebou samým.

V procesu řešení situace, v průběhu rozhodovacího procesu a konečné volby probíhají myšlenkové, psychické procesy, které od učitele vyžadují trojí profesní znalosti:

- **Posuzování příčin** vzniku konkrétních edukačních situací, které vyžadují rozhodování a volbu. To je ovlivňované zejména úrovní učitelových teoretických znalostí. **Teoretické znalosti** pro učitele v sobě nezbytně musí zahrnovat i znalosti z pedagogiky, psychologie. Také je to však i znalost z oblasti profesionální etiky a filozofie-nikoli jenom obecné, ale i kulturních a sociálních souvislostí.
- **Vhled (intuitivní)**, projevující se jako **znalosti v činnosti**. Tyto znalosti můžeme charakterizovat jako zkušenostní poznání, získané v praxi. U učitelství je typické, že to nejsou znalosti o činnosti, ale ponoření myšlení v činnosti samotné, které se někdy ani nedá popsat. Tento specificky učitelský způsob myšlení v činnosti vyúsťuje do schopnosti realizovat edukační (výchovný a vzdělávací) proces, jehož součástí je permanentní rozhodovací proces se svými etapami, jak jsme je popsali výše.
- **Reflexe**, která se projevuje jako schopnost hodnotit a zlepšovat edukační proces. Vystupuje jako závěr rozhodovacího procesu a volby řešení edukační situace, ale zároveň také začátek, nový stupeň teoretického východiska, se kterým učitel přistupuje do dalšího „maratónu“ řešení edukačních situací. Reflexe umožňuje vytváření tzv. **kontextových znalostí**. To jsou znalosti souvislosti teorie a praxe jako základ pro hodnocení a zlepšování edukačního procesu.

Pohled psychologický, aneb překročení Rubikonu

Pro názornější vysvětlení procesů rozhodování v učitelské praxi použijeme ještě psychologii. Symbolem těchto procesů se stala říčka *Rubikon* a rozhodování **Gaia Julia Caesara**, které vedlo k volbě, vyjádřené okřídleným výrokem „*Kostky jsou vrženy*“. Také učitel po svém rozhodnutí je v této pozici, již nemůže zvrátit svou volbu zpět, pedagogický čin je nezvratný. Kdybychom procházeli celými lidskými dějinami, našli bychom mnoho případů rozhodování lidí mezi různými alternativami způsobů řešení situací. Psychologové si z toho rozsáhlého počtu vybrali jednu, která je natolik známá a svým způsobem vystihuje myšlenkové, duševní pochody, zvažování pro a proti, že se v psychologii stala symbolem rozhodovacího procesu. Je také významná proto, že spojuje procesy malých a velkých dějin, rozhodování jednotlivce jako individua a také jednotlivce jako zástupce vyššího společenského celku. Toto dějinně známé rozhodování je Caesarovo rozvažování, zda přejít říčku Rubikon, která byla hranicí jeho provincie a tímto aktem se dostal na území římského senátu, který vyzýval Caesara

k tomu, aby se mu podmanil.⁸⁸ Začala tak vleklá občanská válka a Caesar volil se všemi riziky, které na sebe jako vojevůdce a státník vzal. Římský spisovatel Suetonius v *Caesarově životopise* popisuje toto rozhodování jako začátek občanské války následujícím způsobem: „Svoje kohorty dohonil (Caesar) u řeky Rubikon, která tvořila hranici jeho provincie. Na chvíli se zastavil...Obrátil se k okolostojícím a řekl: Nyní se můžeme ještě vrátit. Když však překročíme tento můstek, o všem dalším se už bude muset rozhodnout jenom zbraněmi. Zatímco však ještě váhal, dostalo se mu takovéto znamení: najednou se objevil blízko něho člověk, neobyčajně statný a krásný, který tam seděl a hrál na píšťalu. Pastýři a kromě nich i velmi mnoho vojáků, kteří v blízkosti hlídkovali, shlukli se okolo něj a mezi nimi i trubači, aby naslouchali jeho hře. Neznámý jednomu z nich vytrhl polnici, skočil k řece a obrovskou silou zatroubil na pochod... Tehdy Caesar řekl: Pojdme, kam nás volají znamení bohů a křivda našich nepřátel! Kostky jsou vrženy!“⁸⁹

Psychologický rozbor této situace provedlo několik psychologů.⁹⁰ „Na důležité fenomenální rozdíly mezi „stanovením cíle“ a „snahou o dosažení cíle“ poukázal již J. W. Atkinson (1957), který ve studiu motivace zdůraznil dva základní problémy: výběr cesty akce („path of action“) a dále jen objem snahy o akci („amplitude of the action tendency“). Tyto rozdíly jsou integrovány v pojetí, které je označováno jako „rubikonový model fázi jednání“ (podle řeky Rubikon, před níž se Caesar rozhodoval, smí-li ji překročit, či nikoli, a své rozhodnutí pak vyjádřil známou větou: „Kostky jsou vrženy“). Model vytvořili H. Heckhausen a P. M. Gollwitzer (1986) Po složitém intrapsychickém zpracování celé řady aspektů motivované akce (pravděpodobnost dosažení cíle, jeho hodnota atd.) dochází na konci reakční fáze k rozhodnutí se k akci, jestliže pro to byly shledány dostatečné podmínky, k onomu „fiat“, „staniž se“ („budiž“).“⁹¹

Informace o objevu rubikonového modelu fázi jednání může být pro učitele zajímavá a také potřebná. Popisuje intrapsychické zpracování, fáze lidského jednání, tak jak probíhá objektivně. Avšak učitel andragog by se s tímto modelem měl seznámit, aby jednal vědomě, v rámci těchto fází, i když v praxi je pak jeho rozhodování velmi rychlé. Profesionál si

⁸⁸ Zde máme příležitost srovnat pojem **rozvažování** a pojem **rozjímání**, který jsme použili pro filozofická tázání v našem textu. Rozjímání je metoda, kterou mohou studenti používat v modelové situaci uvažování o světě a jednání člověka v něm. Rozjímání je tedy nezávazné, modelové, je to hra jako základ pro řešení situací, které v životě mohou nastat a nastávají. Na druhé straně rozvažování, jak se rozhodnout a jak volit, má dimenzi tvrdé životní reality. V modelu lze vše vrátit, ale ve skutečném životě ne. Tak jako historie zkoumá důsledky lidských rozhodnutí, tak se do nich započítávají i výsledky jednání konkrétních lidí. To je tvrdá realita. Ale na ni se můžeme v edukačních podmínkách připravovat, nechat se z jejich reality i poučovat pro příští volby. V tomto směru plně platí: *Historia magistra vitae*.

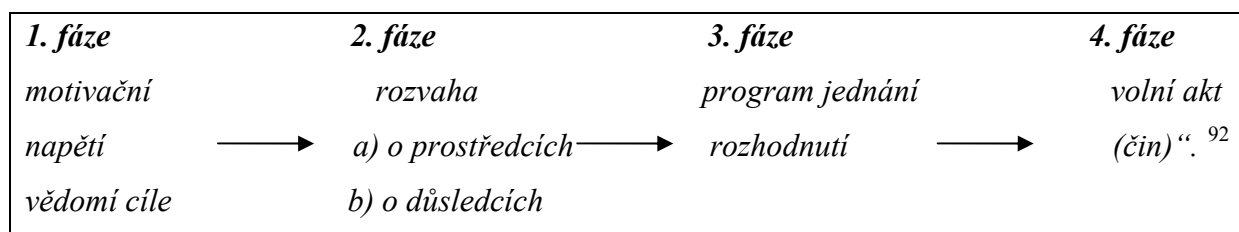
⁸⁹ Kronika ľudstva, s. 165.

⁹⁰ Srov. o tom více Nakonečný, 1998, s. 482-483.

⁹¹ Nakonečný, 1982, s. 482.

nemůže dovolit jednání bez znalosti věci, neboť jeho profesionální výkon, jeho aktivní jednání by měly být organizovány, vnitřně jeho osobností ovládány.

„V psychologii se pro tuto organizaci aktivního jednání užívá pojmu **volní regulace jednání a znamená to jednání řízené vůlí, záměrem či vědomým chtěním, přáním**. Vyjadřuje zážitek „já chci“ a konkretizaci toho v určitém programu činnosti. V organizaci tohoto programu se uplatňuje rozvaha o užití prostředků a možných důsledcích a kromě jiného také úvaha o časových aspektech jednání, o možnostech nebo nutnosti jeho odložení na vhodnější termín...Motivace nemusí směřovat k okamžitému činu, ale také k jeho realizaci v nejvhodnějších časových a dalších podmínkách. Volní regulace jednání je specificky lidský a vývojově nejvyšší fenomén motivace a lze ji vyjádřit následujícím schématem:



K první fázi: Jak dále rozvádí psycholog Milan Nekonečný, ze schématu je patrné, že tu jde u zkušeného jedince (a tím by učitel jako profesionál měl určitě být) v podstatě:

- o realizaci určitého plánu dosažení cíle, která je záměrná,
- jedinec buď použije již osvědčeného instrumentálního vzorce jednání,
- nebo jej podle dané aktuální situace modifikuje. **Motivační napětí a vědomí cíle** je první a výchozí situace (JB).

K druhé fázi: Důležité je, že vlastnímu programu předchází **rozvaha o prostředcích a důsledcích**. Rozvaha má dvě stránky:

- kognitivní (praktická vhodnost toho kterého prostředku),
- emotivně-hodnotící (reflexe morální stránky prostředků).

Obě stránky musí být sladěny následujícím způsobem:

- aby použitý prostředek byl vhodný prakticky (účinný),
- aby použitý prostředek byl vhodný morálně (snesitelný pro morální cítění, svědomí subjektu).

⁹² Nakonečný, 1998, s. 480. Zvýraznil JB.

K třetí fázi: Následuje obraz programu **jednání a rozhodnutí**:

- Člověk v myšlenkové zkratce si promítne, jak bude postupovat, jaký si stanoví harmonogram jednání. (JB).
- A poté přijde moment rozhodnutí se k činu, ono „překročení Rubikonu“. Zatím však jen myšlenkové.

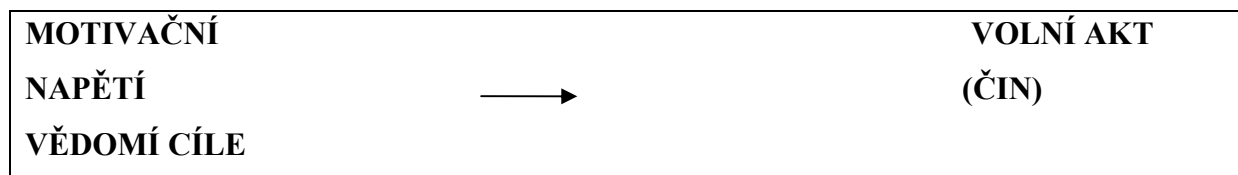
K čtvrté fázi: Následuje vlastní **volní akt (čin)**. Čin, to je ono pohnutí Caesara a jeho vojska přes mostek, který odděloval hranice senátu a Caesarovy provincie. (JB)

Volní akt (čin) je:

- vědomé uskutečnění rozhodnutí,
- vědomé uskutečnění záměru.

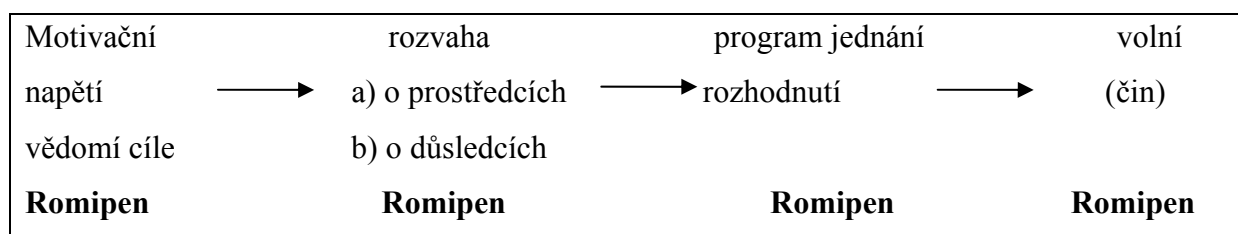
V psychologii je „**rubikonový model fází jednání**“ významný právě tím, že odlišuje impulzivní, zkratkovité jednání, které je okamžitou realizací motivačního impulsu, od volního aktu, který je založen na volní regulaci jednání založeného na kognitivních procesech.

Impulzivní, můžeme říci že bezprostředně mechanické jednání, nemá právě ony dva důležité mezičlánky, které má jednání volní. Můžeme si to představit takto:



Víme, že lidé se rozhodují v mnohých situacích způsobem, v nichž dva důležité mezičlánky chybí. Je to často v situacích, kdy nad sebou ztratili sociální kontrolu. Učitel, ale i sociální pracovník, andragog, kteří působí v romských komunitách, by měli nejenom ovládat svůj model „rubikonového jednání“, ale měli by jím ovlivňovat i objekty, s nimiž pracují. Dospělí již nejsou dětmi, které je možno amnipulativně ovlivňovat, ale již samostatnými subjekty, kteří by se měli rozhodovat v každé situaci podle rubikonového modelu jednání, nikoliv zkratkovitě. Je to součástí kultury osobnosti, kterou můžeme rozebírat v kulturní andragogice. Naproti tomu v sociální andragogice je potřeba rozebírat situaci volby v podmínkách nepříznivé životní situace. Např. pro Romy v chudobě a v situaci marginalizace platí často to, že je sociální a etnická situace tak svízelná a východisko z ní tak uzavřené, že rozhodování absentuje, člověk je pasivní a chybí dokonce i ten poslední článek rozhodovacího procesu: volní akt (čin). Prostě lidé žijí v pasivitě a apatii. Avšak sociální, ale i národnostní (romipen), psychologická, ale i pedagogická, filozoficko-etická pomoc spočívá ve výchově k optimální volní regulaci jednání. A pro romský národ se takové vědomé používání tohoto procesu jak u

jednotlivců, tak u širších romských komunit stává popsaná rubikonový model rozhodování a volby vynikajícím a legitimním prostředkem uchování a rozvoje své vlastní identity. Základním předpokladem úspěšnosti tohoto procesu, který již probíhá i řízeným, záměrným způsobem ze strany Romů (např. školení mladých Romů v politice, příprava na jejich kulturní a politickou práci ve prospěch své komunity), je **romipen** jako duchovní, kognitivní, emotivní i filozoficko-etická základna existence autonomního romského národa.



Jednotlivci se za normální situace stále rozhodují při řešení svých každodenních i dlouhodobějších životních situacích. „Člověk je stále v určité situaci, stále před úkolem nějakým způsobem zauzlený děj rozřešit, je v permanentní situaci volby... Situaci je nucen řešit prakticky, a tím vzniká situace nová: uspokojení či rozčarování z překonání uzlového bodu v životě a zároveň nový souhrn činitelů a vztahů, který se před člověka staví jako další úkol k rozhodování, řešení a volbě.“⁹³ A je o čem se rozhodovat. Např. o tom, zdali Romové sami budou pro sebe používat stále označení Cikáni nebo Romové. (Ačkoliv slovo Romové označuje nové pojetí života.) A není to jen uvnitř komunity. Mediálně známé je např. rozhodnutí skupiny s dřívějším názvem Diabolske husle pro pojmenování Cikánski diabli.... Je to výrazem toho, že rozhodování není pro žádného příslušníka romské komunity naoktrojováno, nařízeno, ale že je živým, autonomním a také niterným procesem, prostřednictvím kterého Romové řeší svoje konkrétní životní, profesionální i občanské situace... Učitel by to měl vědět a pomáhat svým žákům v rozhodování autonomním, ale ve vztahu k jeho romství optimálnímu.

Etnické faktory rozhodování a volby u Romů jsou určitě zajímavým, ale i tématem potřebným k řešení a kterým se zabývá i sociální andragogika. „Minority jsou menší části společenských útvarů, lišící se od majority (většiny) odlišným původem (rasou), národností, náboženstvím, řečí apod. I když jsou součástí společnosti, je s nimi většinou jednáno nerovně, často bývají předmětem kolektivní diskriminace. V českých podmínkách můžeme do této skupiny zařadit

⁹³ Balvín, 1997, s. 101.

především Romy, národnostní menšiny, azylanty apod.“⁹⁴ Tématem, který je přirozenou součástí snah psychologů, pedagogů i romologů pochopit psychologii v prostředí národnostních menšin se zabývají např. Tajfel, Říčan, Zelina, Bakalář a další. A v těchto publikacích je snaha nejen Romy pochopit, ale i záměrně používat zjištěné poznatky ve své profesi. Tomuto zkoumání i aplikace se nemůže vyhnout ani andragogika, nejvíce ve své aplikované disciplíně sociální andragogika.

My se nyní pokusíme vymezit určité oblasti, ve kterých je možno dále zkoumat zákonitosti rozhodování a volby u příslušníků romské národnostní menšiny. A také nastínit, s jakými otázkami se učitelé i sociální pracovníci při svém rozhodování a řešení pedagogických situací mohou setkávat. Jsou to především situace, do kterých se Romové rodí, v nichž žijí a v nichž se stýkají a komunikují mezi sebou uprostřed svých komunit a také s vnějším, jimi nazývaným gádžovským světem.

Hlavní problémy rozhodování a volby podle mého soudu nastávají v těchto vztazích:

- vztah mezi Romy a gádži,
- subetnické vztahy uvnitř romských komunit (Rumungri a Olašští Romové),
- vztahy mezi Romy a spolupracovníky Romů, proromskými organizacemi,
- rozpory vznikající mezi tradicemi Romů a moderními civilizačními vlivy,
- rozpory vznikající v rámci gender, ve vztazích mezi romskými ženami a muži,
- rozpory, které vznikají při samotném rozhodování a volbě známých romských osobností,
- rozhodování Romů o míře asimilace či identifikace s romstvím,
- rozhodování Romů o to, jak volit obecné jméno: jsem Rom, nebo Cikán.

Jak vidíme, je řada věcí, které je možno v sociální andragogice s tématem etnických faktorů rozhodování u Romů pozorovat a zkoumat. Důležité a podstatné je, aby společnost vytvářela podmínky pro rozhodování, které by splňovalo kritéria důstojnosti a rovnoprávnosti majority i minority a aby způsob rozhodování a volby nabýval stále více charakteru mravně moudré volby u každého jednotlivce i národa, který by podporoval harmonii a nikoliv disharmonii společenského celku. Role učitele, andragoga je v tomto procesu potřebná a nezastupitelná. Ve způsobu řešení pedagogických, andragogických situací při práci s dospělými jak v oblasti edukační, tak v oblasti pomoci a péče, se učitel, ale i další pracovníci v pomáhajících profesích projevují jako experti. A v čem je vlastně učitel nejlepším expertem?

⁹⁴ Palán, 2003, s. 184.

Je známo, že u odborníků, kteří pracují ve vědních oborech, jsou vytvářeny určité poznatky, které v praxi-např. výrobní používají anebo je dále rozvíjejí, produkují poznatky nové. Avšak jak je to u učitele? Ten tyto vytvořené poznatky spíše vstřebává, není přímo jejich producentem. Avšak přeci jenom. Učitel je expertem na určitou činnost, a také na její vytváření. A jak píše **Beata Kosová**, „jeho profesní sebevědomí by se výrazně zvýšilo, kdybychom mu místo přeceňování vědecko-oborového poznání důrazně ukázali, že **učitel vlastně vytváří ono zkušenostní poznání v činnostech, které kromě něho nikdo jiný nezná a které prostřednictvím reflexe může převést do teoretické podoby.**“⁹⁵ V tomto smyslu vlastně přispívá i do teorie rozhodovacích procesů, které obecně studuje psychologie prostřednictvím obecnější teorie motivace. Hodnota této „zkušenostní, činnostní teorie“ je určována i specifikou výukového prostředí, tedy i prostředím různorodých vývojových stupňů dospělosti, ve kterém učitel působí. Učitel, andragog proto vytváří také takové zkušenostní poznání, které kromě něho nikdo jiný nezná. Tedy je v tomto případě nezastupitelný. Je specialistou, expertem na řešení pedagogických i andragogických situací, jejichž charakter je determinován i specifickou charakteristikou dospělého vzhledem k jeho věku, zařazení do instituce, v níž se realizuje jako profesionál, jeho kulturními vzorci apod.

Důvodem, proč tomu tak je, se obecně zabývá podrobněji S. Štech. Píše o tom, že **učitel vytváří vlastní teorii jedinečného případu**, pro každý případ novou. Zkušený učitel-praktik v problémových situacích jakoby

- „plánovitě improvizuje“:⁹⁶
- **Nepostupuje rutinně ani automaticky**, má schopnost přesouvání a rozšiřování kognitivního rámce (rutinu používá v typických situacích).
- Má vyvinutý **smysl pro rozlišení typičnosti a atypičnosti situace**.
- **Jeho jednání v situaci je nezprostředkované**, myšlenkově neanalyzované-má zvláštní úroveň percepce (ihned vidí, poznává naostro), která jakoby přímo organizovala jeho jednání, dávala mu strukturu a pořádek. Na myšlení není čas. Učitel musí hned, tak říkajíc ze situace, jednat.
- Učitel nepostupuje ani dedukcí, ani indukci, ale **ABDUKCI**. To znamená **výběrem jedné z několika hotových hypotéz**.

⁹⁵ Kosová, 2006, s. 15. Zvýraznil JB.

⁹⁶ Štech, 1998.

„Zkušený praktik, přestože vypadá jako nepřemýšlející jedinec, vlastní intuitivní, zamlčené poznání, které však zanikne odchodem z profese. Toto poznání v činnosti není možné druhého teoreticky naučit. Reflexí jedinečných případů je však možno lépe pochopit vlastní jednání a odevzdat je druhým alespoň jako modelové, jako jednu z hypotéz“⁹⁷.

V rámci profesní andragogiky může být pro učitele romských žáků poučná analýza procesu výuky romských žáků. Pokud aplikujeme obecný rámec rozhodovacího procesu na prostředí třídy a školy s převahou romských žáků, můžeme zdůraznit některá specifika:

- **Rutina a automaticnost** při rozhodování a volbě řešení edukačních situací v prostředí romských komunit se prostě nevyplácí. Pohyb a vznikání stále nových, svým způsobem originálních a nových situací se děje permanentně. A tuto zákonitost je možno poznat také studiem filozofie, filozofie výchovy. „*Vše plyne. Nelze dvakrát vstoupit do stejné řeky.*“ To jsou výroky starořeckého filozofa, které dokumentují pohyb a vývoj světa. A také dítěte, rodiče, každého z nás. Stejně tak tyto změny i nevratnost času, nevratnost a jedinečnost řešení pedagogických situací, které prožívá učitel zároveň se svým žákem, probíhají v romských komunitách. **Učitel tedy pracuje v určitém časoprostoru, který je ovlivněn i kulturou žáků, které vyučuje.**⁹⁸ A zdá se, že tento proces probíhá u romských komunit mnohdy mnohem rychleji než jinde. Protože čas a prostor je u různých kultur chápán rozdílně.⁹⁹ Proto, i když se zdá, že některé případy se opakují, je potřeba uplatnit zejména učitelskou tvořivost (kreativitu-viz výše). To učiteli může pomoci rozeznat např. důvody změny v chování a prospěchu žáka, když se např. jeho rodina ocitne v sociálních problémech, nebo když v ní nastane nějaká nečekaná událost.¹⁰⁰
- S tím souvisí potřeba **rozdílení typických a atypických situací**. Tyto situace mohou souviset s rozdílností kulturních vzorců v rámci různých komunit. Z hlediska diferencí

⁹⁷ Kosová, 2006, s. 15-16.

⁹⁸ Srov. Balvín, 2002.

⁹⁹ Srov. o tom Melosik, 2007. Tento polský odborník na multikulturní výchovu poukazuje na **rozdílnost chápání časoprostoru** mezi původními australskými domorodci a majoritní společností, která do Austrálie nastupovala. Tento nesoulad způsobil značné škody na přístupu k výchově k dětem domorodců, za které se nedávno australská vláda omlouvala...

¹⁰⁰ Z hlediska filozofie výchovy je významná i úvaha české filozofky výchovy **Jaroslavy Peškové** v kapitole „Člověk a změna“-v publikaci *Já člověk* (Pešková, Schücková, 1991, s. 55-58). „...život je skutečně neustálá změna. **Změny na nás po celý život působí nezávisle na naší vůli a chtění.**...V době, kdy se stále zrychlují inovační cykly...nelze s neměnností jednou dosaženou zralostí vůbec počítat. Pro člověka to znamená především **vyrovnat se s nutností vyrovnávat se vždy znovu s novými situacemi.** K tomu je prostředkem průběžná vědomá sebekultivace a sebekontrola v nových okolnostech. Netýká se to jen špičkových pracovníků v rychle se rozvíjejících profesích, jako je elektronika, medicína, robotizace atd. V situaci řešitelů neobvyklých situací jsou i rodiče a děti, učitelé a žáci, nadřizení a podřízení, staří a mladí“ (Pešková, Schücková, 1991, s. 55-56).

např. mezi tzv. rumungry a olašskými Romy mohou vznikat pro učitele atypické situace, jejichž řešení je ztíženo velkou uzavřeností olašských komunit a tím i složitostí s nimi jednat i o výsledcích dítěte ve škole.

- Učitelovo **rychlé jednání**, tzv. jednání ze situace, je důležité zvláště v prostředí romských komunit. **Dobry učitel je pro romské žáky i pro romskou komunitu jakýmsi arbitrem, vyslancem toho, jak by se měla větší část majority chovat k Romům, jaké by měly být mezi nimi vytvářeny vztahy.** V tomto postavení může skutečně působit jako filozof, jako arbiter, jako spojovatel mezi filozofií myšlení majoritní společnosti a filozofií romského myšlení.¹⁰¹ Proto jakékoliv váhání při rozhodování a volbě se učiteli nevyplácí. Rychlá reakce, ale mravně správná a spravedlivá, respektující pojetí spravedlnosti v komunitě, svědčí totiž i o upřímnosti a korektním vztahu, který stojí v jádru osobnosti učitele. A Romové mají velký smysl pro rozpoznání těchto citlivých a niterných projevů.
- Způsobem výběru z několika variant při řešení edukačních situací je **ABDUKCE**. Znamená to výběr z několika hotových hypotéz. Zkušený učitel romských žáků může mít na základě svých zkušeností hotových řadu hypotéz, které by mohl aplikovat na konkrétní příklady. Ale ty rozhodně nejsou ve všem stejné. Proto je nutný výběr pouze jedné z nich. Samozřejmě i s **rizikem neúspěchu**, neboť to zde vždycky existuje.

¹⁰¹ V této souvislosti jsem dostal velmi zajímavé, a myslím si že výstižné vysvětlení pojmu filozofie romského myšlení od Mgr. Mirky Mahajové, která pracuje na Úřadu vlády Slovenské republiky, a která je také absolventkou Ústavu romologických štúdií v Nitře. Tato odbornice zejména na otázky diskriminace interpretuje pojem „filozofie romského myšlení“ jako jiný a výstižný název pro **ROMIPEN-romství**. Podle ní je to zejména pro majoritní chápání srozumitelnější, než objasňovat složitý soubor, hodnotový systém, který je nazýván Romipen.

3 ANDRAGOGIKA A ČLOVĚK

3.1 Andragogika jako pomoc při řešení situace dospělého člověka zobrazené symbolem Platónské jeskyně

Paideia „je vystupováním ze situace, ve které zůstáváme! Je tedy vystupováním bez vystoupení! Je rozeznáváním zdroje ve stínech!... Možnosti pravého umístění lidské situace se naplní putováním nahoru a dolů, paradoxním proto, že se vlastně nikam nejde a jít nemůže, tajemná instance „vychovatele“ ukáže pravou tvář lidské situace. Slovy delfské věštírny člověk poznává sám sebe.“

Palouš, R. *K filosofii výchovy. (Východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 32.

Řecká paidea má svůj nejlepší a nejpřesvědčivější výraz v Platónově podobenství o jeskyni, což je možno považovat i za kvintesenci řeckého ducha.

Gálik, S. *Kultúra, umenie a média vo vzťahu k výchove (kulturologický kontext)*. In Kudláčová, B. (Ed.). *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. s. 74.

Řecká filozofie měla primát v tvorbě myšlenkového zpracování nejenom zákonitostí kosmu, ale i společenských jevů a role člověka v rámci celku. Podobenství o Platónově jeskyni je jedním z těchto myšlenkových produktů. Je jakýmsi geniálně jednoduchým modelem vývoje společnosti i jednotlivce. Interpretace takto zobecněných procesů je podkladem řešení situací i pro dospělé. Tedy obraz Platónovy jeskyně je aktuální i pro andragogiku, pro její filozoficko-výchovnou roli. „Z hlediska filozofie výchovy je významné Platónovo Podobenství o jeskyni. Podle S. Gálikové Tolnaiové ¹⁰² jeho podstatou je výchovný obrat – psychagogie (z řec. psyché – duše, agogé – vyvádět) anebo obrácení ke světlu a dobru metanoia (řec. meta – za, nús – mysl). Lidé, kteří předtím žili v nevědomosti, ve světě stínů, se probouzejí k poznání ideí a nejvyššího Dobra, což je nejvyšší typ výchovy určený pro filozofy, kteří by měli ve státě vládnout.“ ¹⁰³ Podobenství je praktickým návodem dospělému člověku, jak žít svůj vlastní život, aby měl svůj smysl. V tom je Platón i filozofem každodenní lidské zkušenosti. „Platón vychází z kritiky každodenní zkušenosti. Dokud lidé žijí nekriticky v každodenní zkušenosti, žijí ve světě zdání (jeskyně!) a nevědí nic o vlastním bytí. Filosofie osvobozuje člověka z jeskyně zdání a přivádí ho ke slunci pravdy. Tím je dáno základní rozlišení, totiž rozlišení mezi pouhým zdáním (doxa) a pravým bytím (on).“ ¹⁰⁴

¹⁰² Gáliková, Tolnaiová, 2007.

¹⁰³ Gálik, 2010, s. 73.

¹⁰⁴ Anzenbacher, 2004, s. 42.

Platón nám svým obrazem jeskyně nám poskytl také nezapomenutelný obraz pomoci druhým, kteří nemají svou moc v rukou, potřebují tedy pomoc. Připoutaní otroci se musejí dívat stále jen na jedno místo, na stíny věcí. Avšak někteří otroci se osvobodili z okovů a prodělali výstup z jeskyně na světlo pravdy. Mnozí, kteří se osvobodili, však nezapomněli na své uvězněné druhy, žijící v předsudcích, v myšlenkovém a také fyzickém nedostatku. A proto se vydali na cestu zpět, aby jim POMOHLI. Obraz jeskyně se tak stal symbolem neustálého koloběhu ve společnosti. Je to obraz postupného vysvobozování lidí a jejich cesty ke světlu a naopak zpětné cesty těch, kteří těm méně šťastným, kteří ještě v jeskyni zůstávají, pomáhají tuto cestu vykonat také.

Sociolog Zygmunt Bauman ve své knize *Umění života*¹⁰⁵ uvádí zajímavou sociologickou sondu do otázky, kdo v Polsku, která společenská vrstva, nejvíce pomáhali v době holocaustu židovským spoluobčanům. Výzkumníci chtěli zjistit, která vrstva obyvatel pomoc nejvíce realizovala. K údivu výzkumníků tato otázka zůstala nezodpovězena. Prostě proto, že hlavní pro rozhodnutí pomoci nebyla příslušnost k určité vrstvě společnosti, ale prosté konstatování, že ten, který Židům nějakým způsobem pomohl, **nemohl jinak**. Neboť kdyby v dané situaci nepomohl, nemohl by dále žít s klidným svědomím.

I když takto vysvětlený pojem POMOCI operuje s mezní hranicí života a smrti, má pro vztah pomoci obecnou platnost. Platí i pro praxi v pomáhajících profesích. Je to jedna z otázek zejména pro dospělé, neboť v jejich životě má pomoc mnohdy bazální význam. Základem pro pochopení podstaty pomoci je filozofické nahlížení světa. Tedy, každý profesionál i v pomáhajících profesích by měl být alespoň v základech seznámen s filozofickým způsobem „nahlížení“, resp. čtení“ světa. Neboť pracuje s lidmi, kteří jsou jak biologickými, tak duchovními bytostmi a shrnují ve svém fyzickém i psychickém „těle“ stopy celého minulého světa jako celku. Filozofové říkají, že svět je souhrnem předpokladů, se kterými se setkáváme a nějak na ně reagujeme. „*Zamyslíme-li se nad tím, jak vnímáme, nač myslíme, co prožíváme, dříve či později přitom zjistíme, že všechno to, co vnímáme, nač myslíme, co prožíváme, s čím komunikujeme, s čím souhlasíme anebo o co se přeme, to vše se nám vždy již nějak „vyjevuje“ z celku světa. Jinak řečeno, „svět“ jako předpoklad rozumění, jako „univerzální půda důvěrnosti“ „, je nám tedy „dán“ jaksi předem. To, co se nám vždy nějak ukazuje a s čím se setkáváme, přichází nutně z nějakého celku (z „přirozeného světa“, jak jej krásně nazýval Edmund Husserl a po něm i náš Jan Patočka); tento celek však není nikdy „hotov“ – on je spíše „horizontem“; je jakousi hranicí, za kterou si nemůžeme nikdy úplně „sáhnout“, ale která je přesto stále zde a orientuje náš pohyb mezi věcmi, sama žádnou věcí nejsou. (Patočka, 1992, s. 99). Horizont je vždy to, v čem jsou věci situovány a odkud k nám přicházejí, a my – jako vědomé bytosti – je „uchopujeme“ a konáme mezi nimi i jejich prostřednictvím.“ (Nesvadba, 2010, s. 264).*

Aplikujeme-li tyto filozofické teze na naši činnost v oblasti pomáhajících profesí, v oblasti andragogiky, vyjadřují tyto myšlenky:

¹⁰⁵ Bauman, 2010.

- **Naše možnosti** pomáhat těm, kteří to potřebují: Naše snažení (naš pohyb, naše profesionální aktivita) je určitým způsobem orientováno, přičemž **pohybuje náš duch, naše vědomí**, které rozumí nastalým problémům např. pacientů jako určitému systému, vycházejícímu z celku světa pacienta (jeho zázemí rodinného, skupinového, profesionálního atd.), ale také z nás samých (z naší úrovně porozumění souvislostí v procesu pomoci druhým, naší profesionální kompetence, z naší úrovně mravního étosu apod.).
- **Celek světa, není nikdy hotov**, takže ačkoliv můžeme jako vědomé bytosti, vybavené profesionálními kompetencemi, konat, uchopujeme věci, problém pacienta nebo zachraňovaného člověka, klienta, přičemž tu existuje **horizont, určitá hranice**, za kterou nelze jít, která nám nedovoluje vše, např. zachránit život, když poškození orgánů není, jak říkají odborníci, v souladu se životem. I zde však nastupuje potřeba pochopení světa, situovanosti člověka z celku, neboť i smrt je součástí celkové a obecné zákonitosti společenského a přírodního dění, které z hlediska nejobecnějších zákonů studuje filozofie.

Pro pomoc je charakteristické vědomí prosociálnosti. Španělský teoretik sociální a pedagogické etiky **Robert Roche Olivar** je považuje za **rozhodující faktor pozitivního vývoje charakteru**.

*„Prosociálním nazýváme takové chování, které je zaměřeno na pomoc anebo ve prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, avšak bez toho, že by existovala vnější odměna (např. finanční, resp. pochvala, uznání) pro autora jednání. To znamená, že motivem a předpokladem prosociálního jednání je **vnitřní potřeba** anebo tendence dělat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy k němu je nejenom osvojení určitého vnějšího chování, ale přivést k tomu, aby se děti, ale i dospělí chovali prosociálně z takovéto vnitřní potřeby.*

Mezi charakteristikami prosociální osobnosti se uvádí, že:

- *Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti.*
- *Těší ji obdarovat někoho anebo se s někým rozdělit.*
- *Namáhá se ve prospěch jiných lidí.*
- *Úspěchy jiných lidí přijímá bez závisti.*
- *Má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých.*
- *Prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti.“*¹⁰⁶ (Olivar, 1992, s. 6).

Takto chápaná prosociálnost je základem pomoci i pro práci ve zdravotnictví. Pomoc se tu projevuje nikoliv jen jako ideální hodnota, ale jako hodnota, která má dalekosáhlý dopad na pacienty, klienty, na lidi, které je třeba zachraňovat a také na ty, kteří je zachraňují. Na tento fakt by měl upozorňovat i anragog, který pracuje v oblasti pomáhajících profesí. Vést úvahy a diskuse o pomoci, lásce i moudrosti, jak se projevují v práci ošetřovatelek i pracovníků v oboru urgentní medicína, je pro studenty potřebné. Tyto hodnoty mají andragogický rozměr, neboť se týkají hlavně dospělých (ovšem v nejobecnějším smyslu všech věkových kategorií lidí). Neboť i člověk v ohrožení potřebuje nejenom

¹⁰⁶ Olivar, 1992, s. 6.

rychlou pomoc, ale často i slova duchovního posílení a útěchy. A takovou pomoc může poskytnout osobnost, která vnitřně pochopila filozofičnost a humánnost tohoto přístupu k člověku jako součásti celku světa.

Platónova jeskyně v aplikaci na pomáhající profese

Platónské podobenství o jeskyni se mi v přednáškách o základech filozofie osvědčilo jako jedno z nejučinnějších filozofických prostředků pro výklad podstaty sociální pomoci, která souvisí i s výchovou a vzděláváním dospělých – studentů kombinovaného studia. Toto podobenství, jak již jsme psali výše, patří v dějinách filozofie k nejznámějším. Studenti mohou podobenství promýšlet, uvádět příklady z konkrétního života na řešení konkrétních sociálních nebo výchovných případů. Přečteme si přes staletí ono nejznámější moudro o koloběhu našeho života, který spočívá nejenom v rozvoji našem vlastním, vyplývá z naší vlastní síly, ale i z pomoci, kterou nám mohou poskytnout jiní lidé, spolupobývající na této zemi i ti, kteří jsou k tomu speciálně vyškolení. Mezi ně určitě patří andragogové jako specialisté pro práci s dospělými.

„SÓKRATÉS: Představ si lidi v podzemním příbytku podobném jeskyni, která má k světlu otevřený dlouhý vchod podél celé jeskyně. V této jeskyni žijí lidé od dětství spoutaní na nohou a na krku, takže zůstávají stále na tomtéž místě a vidí jen rovně před sebe, protože pouta jim brání otáčet hlavou. Vysoko a daleko vzadu za nimi hoří oheň; uprostřed mezi ohněm a spoutanými vězni vede vzhůru cesta, podél níž je postavena nízká zeď na způsob zábradlí, jaké mají před sebou loutkáři a nad níž dělají své kousky. Podél této zídky chodí lidé a nosí všelijaké nářadí, které přečnívá nad zídku, podobu lidí a zvířat z kamene a dřeva.

GLAUKÓN: Předvádíš podivný obraz a podivné vězně.

SÓKRATÉS: Podobají se nám. Myslíš, že by takoví vězni mohli vidět sami ze sebe a ze svých druhů něco jiného než stíny vrhané ohněm na protější stranu jeskyně?

GLAUKÓN: Jak by mohli vidět, když jsou celý život nuceni držet hlavu nehybně?

SÓKRATÉS: Tito vězni by nemohli pokládat za pravdivé nic jiného než stíny oněch umělých věcí.

GLAUKÓN: Nevyhnutelně.

SÓKRATÉS: Kdyby jeden z nich byl zbaven pout a přinucen náhle vstát, otočit šiji, jít a podívat se nahoru do světla, mohl by to udělat jen s bolestí a pro oslepující lesk by nebyl schopen dívat se na předměty, jejichž stíny předtím viděl; co by podle tebe řekl, kdyby mu někdo tvrdil, že tehdy viděl pouze přeludy? Nemyslíš, že by byl zmatený a domníval by se, že předměty viděné jsou pravdivější než ty, které mu ukazují teď?

GLAUKÓN: Mnohem pravdivější.

SÓKRATÉS: A kdyby ho někdo odtud násilím vlekl skrze drsný a strmý vchod a nepustil by ho, dokud by ho nevytáhl na sluneční světlo, nepociťoval by bolestně toto násilí a nevzpíral by se, a kdyby přišel na světlo, mohly by snad jeho oči plné sluneční záře vidět něco z toho, co se mu nyní uvádí jako pravdivé?

GLAUKÓN: Ne, alespoň ne hned.

SÓKRATÉS: Myslím, že by si musel na to zvyknout, kdyby chtěl vidět věci tam nahoře. Nejdříve by asi nejspíše poznal stíny, potom samotné předměty; dále by potom nebeská tělesa i samotnou oblohu snáze pozoroval v noci, dívaje se na světlo hvězd a měsíce. Nakonec by se myslím mohl dívat na slunce samo o sobě na jeho vlastním místě a mohl by též pozorovat, jaké je.“¹⁰⁷

Toto podobenství je také obrazem tří etap, po nichž je vychovávaný veden k největšímu dobru, které je nevyhnutelné pro „*výchovu člověka v člověku*“. Platón i v tomto podobenství vycházel ze svého učitele Sókrata. Ukázal podobenstvím o jeskyni to, co otec vychovatelů provozoval svou dialogickou metodou v praxi. „*Smyslem Sókratovy výchovné metody je přivést jednotlivce prostřednictvím věcných otázek k etickému zákonu, který je v něm samotném, ale zatím ho nepoznal. To znamená najít Logos a ten najdeme podle něj jenom tehdy, když se vrátíme zpět do centra vlastní, samostatně myslící osobnosti, když v sobě samém probudíme mravní poznání, které se poté projeví i v jednání*“.¹⁰⁸

Při práci s externími studenty sociální práce, se studenty andragogiky i jiných profesí je akcent na tuto samostatnost myslící bytosti velmi důležitý a inspirativní. Neboť apelem na samostatné rozhodnutí probouzíme v klientovi mravní poznání, které je tak důležité pro změnu, která se nezbytně projeví v jednání. To znamená i v možné změně jeho dosud žitého života. Takovéto rozhodování je i projevem autonomie dospělého člověka, který prochází během života řadou měnících se situací a musí na ně reagovat.

¹⁰⁷ Anzenbacher, 2004, s. 41-42.

¹⁰⁸ Gálíková Tolnaiová, 2007, s. 116.

Platónova jeskyně jako obraz řecké paideie ¹⁰⁹

Výše jsme si přečetli geniální dialog o jeskyni. Tato symbolika má silné sociální konsekvence, které se studenty na přednáškách je možno z hlediska různorodých postojů a řešení životních situací probírat.

„Platón vychází z kritiky každodenní zkušenosti. Dokud lidé žijí nekriticky v každodenní zkušenosti, žijí ve světě zdání (jeskyně!) a nevědí nic o vlastním bytí. Filozofie osvobozuje člověka z jeskyně zdání a přivádí ho ke slunci pravdy. Tím je dáno základní rozlišení, totiž rozlišení mezi pouhým zdáním (doxa) a pravým bytím (on). Platón přitom nechápe zdání jen jako libovolné, klamné zdání. Naopak vztahuje „správné zdání“ (orthé doxa) zcela k pravému bytí.“ ¹¹⁰

Při andragogickém vedení dospělých, stejně tak i pro jejich samostatný pochod životem v různých jeho etapách je ukázat etapovitost vývoje v cestě z jeskyně na povrch nad ní. Děj, který probíhá v jeskyni, můžeme rozdělit na tři etapy. Cílem je, aby se do tohoto etapovitého procesu studenti vžili jako **průvodci sami sebe na své životní pouti nebo průvodci a pomocníci jiných**, o což v podstatě jde v pomáhajících profesích.

První obraz

1. Uvnitř sedí vězni připoutaní okovy a hledí na jednu stranu jeskyně.
2. Na stěně se střídají stíny, které jsou odrazem předmětů, které za vyvýšenou zídou za zády vězňů nosí nepozorovaní nosiči.
3. Stíny pocházejí z velkého světla, ohně u vchodu jeskyně, který přes sedící vězně a nošené předměty vrhá stíny od skutečných předmětů na stěnu jeskyně, na kterou sedící vězňové hledí a domnívají se, že to je ten skutečný svět, který žijí. Pěkný a názorný popis podobenství jeskyně dokonce s názorným obrázkem, kresbou, podává český filozof výchovy Zdeněk Kratochvíl v publikaci *Výchova, zřejmost, vědomí*. ¹¹¹

Při této fázi se ve výuce osvědčilo, když si obraz jeskyně studenti namalovali na tabuli, když si začali označovat etapy vymaňování se z pout, osoby na obraze, do nichž se začali vžívat, předměty, které se staly symboly věcí, které studenti znají z běžného života...

¹⁰⁹ **Paideia** je základní výchovnou činností, jejímž cílem je probudit a mobilizovat duševní síly tak, aby se rozvíjely ve smyslu „být člověkem“. Je to vlastně jádro výchovného procesu, jehož součástí byla od nejstarších dob také gramotnost-dovednost číst a psát, hledání pravdy a dosahování moudrosti. (Mráz, 2001, s. 45. Těž Gáliková Tolnaiová, 2007, s. 115).

¹¹⁰ Anzenbacher, 2004, s. 42.

¹¹¹ Kratochvíl, 1995, s. 29-31.

Druhý obraz

1. Mezi vězni se tu a tam ozývá hluk a nespokojenost a snaha se otočit zpět, ke zdroji světla.
2. Někteří nezůstávají pouze u této snahy, ale snaží se vymanit z pout a otočit se zpět.
3. Jen některým, zvláště vytrvalým se to podaří, odvrhují okovy, plazí se i ve stoje vycházejí proti obrovskému proudu světla z jeskyně a dostávají se na skutečný svět, svět slunce a dobra.

Při této fázi se mi osvědčilo, že i oheň, kolem kterého vězni museli procházet, symbolizoval určitou nesnáz a nebezpečí, které osvobozující se vězně ohrožovalo.

Třetí obraz

1. Jen někteří zůstávají venku a čerpají z poznaného světla svůj životní zdroj.
2. Někteří u poznaného světla nevydrží a vrací se zpět do svých okovů. Ale nejsou již úplně stejní. Snaží se informovat ostatní o svém vidění pravého světla a motivovat je k prohlédnutí a odvržení okovů a cestě ke světlu. Do této kategorie lidí vlastně můžeme zařadit učitele, vychovatele, sociální pracovníky, ale ve vztahu k výchově a vzdělávání dospělých především andragogy.
3. Mnozí ve svých okovech, v nitru jeskyně zůstávají a dál a dál hledí na fiktivní svět stínů. A dokonce se stává, že začínají nenávidět ty, kteří je informují o pravém světě...

Při objasňování této etapy se studenti vžívají do role těch, kteří s vracejí a snaží se těm dole vysvětlovat, pomáhat. A poznávají, jak je to těžké. Tak jako v životě, když někoho chceme ovlivňovat tak, aby to nebyla manipulace, ale pomoc k svépomoci...

Interpretace podle různých filozofů výchovy ¹¹²

Důležitou fází ve výkladu Platónova podobensví o jeskyni je jeho interpretace. Poskytnutím možnosti studentům, aby oni sami interpretovali jeho význam a souvislost s oborem sociální práce a andragogiky vytváříme situaci, kdy se oni sami stávají filozofy a vlastně kolegy těch filozofů, kteří toto podobenství interpretují ze svých pozic. Stávají se podílníky na obecném historickém filozofickém vědomí lidstva.

¹¹² Zpracováno podle Gálikové Tolnaiové, která uvádí názory výše uvedených filozofů v souvislosti s podobenstvím Platonovy jeskyně v knize *Problém výchovy na prahu 21. století*. (Gáliková Tolnaiová, 2007).

Filozofové Charakteristika tří stupňů paideie

Platón	<ol style="list-style-type: none">1. Nevzdělanci se podobají vězňům, kteří za pravý svět považují svět stínů.2. Od tohoto světa stínů je třeba tyto nevzdělance (v přeneseném významu nedospělí, děti) odvrátit. Je to stupeň odvratu, obratu, který je nezbytný, aby byl člověk schopný „vidět“ z nového úhlu pohledu.3. Stav „vážně lidského“, který závisí na tom, zda člověk prošel předchozím obratem. Tento obrat i nová situace se odehrává v duši. Nová situace je dospělost, moudrost, zaměření na to, čemu odpovídá člověk podle své podstaty: zaměření na netělesné a věčné.
Zdeněk Kratochvíl	<ol style="list-style-type: none">1. Vězni jsou ti, kteří žijí neuvědomovanou všedností, která je určována umělým zajištěním v jeskyni. Je to život, kde nic nehrozí a také nic člověka nepřekvapí. Pouta na nohou jsou předsudky v myšlení a následně v jednání. Na jejich základě jsou životní skutečnosti provázeny rutinnými reakcemi. Tato situace lidem-vězňům neumožňuje odhalit svět jako bohatší, aby ho vnímali nejenom jako stín jeho jedné stránky.2. Paideia je cesta, kterou člověk potřebuje pro dosažení třetího stupně.¹¹³3. Autenticita. Osvobození člověka, jeho lidského pohledu na realitu od ztrnulosti.
Radim Palouš	<ol style="list-style-type: none">1. Vězni jsou symbolem dospělých, kteří jsou spoutaní falešným míněním a předsudky.2. Paideia je tím, co osvobozuje z pout, co umožňuje rozpoznat egocentrickou ustaranost, omezené zájmy, které předurčují lidské jednání.3. Nalezení orientace člověka na nad-situační, nad-lidské. Starost o vlastní podobu, která má odpovídat pravému bytostnému povolání člověka.

Jako příklad, inspiraci a možnost zapojit studenty do úvah podobného typu, uvádím úvahu jedné ze slovenských studentek:

¹¹³ „Výchova nebo vzdělání – podle toho, jak chceme překládat řecké slovo paideia – patří k základním duchovním kategoriím Řecka. Jan Patočka říká, že paideia je jedním z posvátných slov staré řečtiny. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas: žasneme nad tím, že něco takového jako paideia je možné, ale také platí, že paideia probouzí schopnost žasnout nad něčím. Paideia je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládá.“ (Kratochvíl, 1995, s. 28).

Sme ľudia v podzemí?

(úvaha)

Pribulová Monika, 1.ročník, externé štúdium FSVaZ

Častokrát uvažujeme o vlastnom kolobehu života, väznení, akoby náš svet bol uzavretý v temnote a obsiahnutý iba v našom zmyslovom chápaní.

Sme „ prikovaní „ do stereotypu bežných dní snívajúc o lepšom svete, ktorý sa nachádza mimo nášho reálneho pochopenia v iných dimenziách a vzájomných súvislostiach.

Je to svet ideí, ktoré pre niekoho majú reálnu podobu, hoci v predstavách idealizovaných túžob. Sú ochotní žiť a podriaďovať svoje zmysli pre obraz čistoty a chápania nadradeného okolitáho sveta.

Pozorovaním, učením, poznávaním sa zdokonaľuje človek, jeho rozumové chápanie a získava tým nekonečný rozmer, ktorý nemá začiatok ani koniec, teda je nesmrteľný.

Áno, aj svet ideí je nesmrteľný.

Sú ľudia opovrhujúci obrazmi ďalších pokračovaní bytia, ktoré sú zakotvené a vznikajú iba v niektorých ľudských hlavách. Nestotožňujú sa s ideami samostatného, nezanikajúceho a nezávislého pokračujúceho života.

Je ale krásne veriť a túžiť po lepších životných pokračovaní, ktoré jediné nezaniká a jediné zostáva v nás.

Len škoda, že moje zmyslové chápanie sa s tým nestotožňuje a nemá idealistický rámeček.

Příklady aplikace podobenství o Platónově jeskyni na psychologii

Pro aplikaci filozofického smyslu Platónova podobenství o jeskyni na psychologii, sociální práci, andragogiku a edukaci si znovu oživíme schematicky, jak jsou tato jeskyně i povrch nad ní strukturovány. V tabulce není vidět pohyb, napětí, proces od nesvobody ke svobodě. Avšak my, poučení již předchozími variacemi informací a jejich myšlenkového zpracování, si tento proces můžeme znovu vybavit a rekonstruovat. A potom, na tomto základě, je možné rozpoznávat, jakou sílu filozofické obecnosti má Platonova jeskyně ve vztahu k procesům změn ve vědomí lidské bytosti, kterým napomáhají psychologové, sociální pracovníci, vychovatelé, andragogové. Pokusme se tedy o tuto aplikaci. V psychologii to bude na příkladu Rogersova PCA-přístupu zaměřeného na člověka v poradenství, v sociální práci na

metodě komunitního rozvoje a v pedagogice a andragogice na aplikaci Rogersova přístupu do vyučování zaměřeného na studenta.

SCHEMATICKÝ OBRAZ JESKYNĚ A POVRCHU NAD NÍ

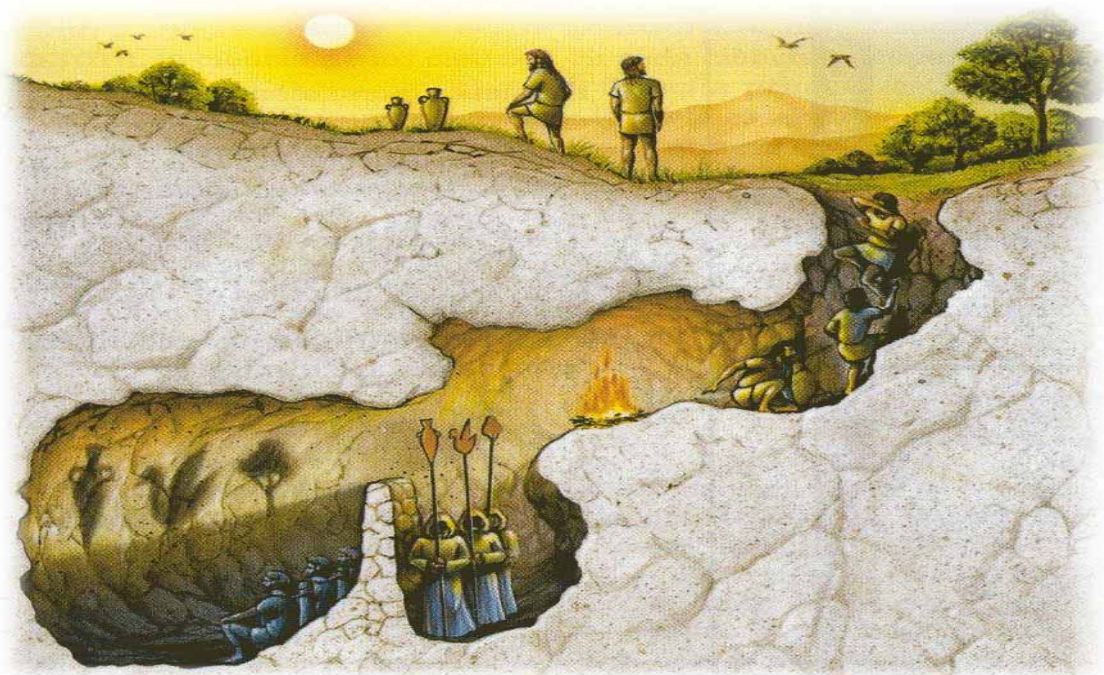
<p>POVRCH NAD JESKYNÍ</p> <p>Strom, borovice, smrk nebo dub...</p>	<p>Tráva, zatravněný povrch skály...</p>	<p>Dům, zahrádka, plůtek, květina...</p>	<p>Člověk stojící s rozpaženýma rukama a hledící na slunce a krajinu, člověk osvobozený z pout jeskyně</p>	<p>Slunce jako idea idejí, které člověka nejdříve oslepne, ale pak osvětluje jeho pravý svět, svět jeho bytí.</p>
<p>JESKYNĚ</p> <p>Stěna jeskyně, na které se promítají stíny předmětů, které jsou za zídkou nošeny záhadnými a pro vězně neviditelnými lidmi</p>	<p>Vězni sedící v okovech na rukou i krku, připoutaní k zídce a hledící dopředu na stěnu jeskyně, kde se promítají stíny předmětů, nošených v prostoru za zídkou</p>	<p>Zídka, ke které jsou přikováni z levé strany vězni a která je vysoká tak, aby zakrývala těla nosičů a zároveň nepřekážela pohledu na nošené předměty, které se jako stíny promítaly na stěnu jeskyně</p>	<p>Východ</p> <p>Prostor za zadní stranou zídky, kde chodí nosiči s předměty na hlavách, přes které prochází světlo z ohně, hořícího v pravé zadní části jeskyně a který způsobuje stíny na stěně jeskyně, na které hledí připoutaní vězni.</p>	<p>Oheň, který vytváří nejenom teplo, ale i světlo a osvětluje předměty nošené na hlavách lidí za zídkou a vrhající stín na stěnu, na kterou jsou připoutaní vězni stále se dívat.</p>

POMOC

„Kdo spasí byt' jediný život , spasí celé lidstvo“

Talmud.

V životě člověka je podle psychologů prý 1 800 typických situací, které lidé musí každodenně



řeši: v různých teritoriích světa, v různých kulturních, etnických, národních skupinách, v rámci globálního i čistě individuálního světa.

Filozofický přístup je takový, že na základě těchto situací odhaluje jejich podstatu, platnou pro všechny případy a pro celou dobu lidské historie. Tak je to i v případě Platonovy jeskyně, která je symbolem cesty člověka z „pout“ nesvobody do světa svobody a autonomie, skutečné lidskosti. V každé profesionální oblasti se tento proces vyjevuje jinak, v odlišných konturách, avšak základ a podstata jsou společné. Takže smysl poznatků z filozofie ve vztahu k Vaší profesi, na jejíž realizaci se připravujete, je jasný: při studiu konkrétního předmětu – psychologie, sociální práce, pedagogiky, zdravotnictví je potřebné stále vidět a uvědomovat si onen filozofický základ, k němuž dospěli velikáni filozofického myšlení a na němž se může každý z nás nyní podílet při nalézání smyslu a významu své budoucí profese. Ukážeme si to nyní na několika publikacích o psychologickém a sociálním procesu v pomáhajících profesích.

První publikace: Eva Sollárová: Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch ¹¹⁴

Protože se v této části opírám o text slovenské odbornice na otázky sociální práce **Lenky Vavrekové** a zároveň vycházím ze slovenského textu Evy Sollárové, bude následující text ve slovenštině.

V 90. letech minulého století a na začátku 21. století velký ohlas získali přístupy, které sú zamerané na človeka v poradenstve. Paradoxne u nás až v tejto dobe získal meno **Carl R. Rogers**, ktorého teória bola pomenovaná **treťou revolúciou v psychológii**. Rogers je americký psychológ a jeden zo zakladateľov humanistickej psychológie. V prvej publikácii je zdôraznené, že v rámci tejto revolúcie sa stal stredom pozornosti nie problém, ale jednotlivec. **„Cieľom nie je riešenie určitého problému, ale napomáhanie v individuálnom raste, čo vedie k tomu, že jednotlivec sa dokáže lepšie a integrovanejšie vyrovnat' so súčasným problémom i s budúcimi problémami.“**

Rogers svoju teóriu, odlišnú od predošlých psychologických prístupov (založených na človeku ako pacientovi) stavia na vzťahu, ktorý človeka a jeho osobnosť rešpektuje a oceňuje ho. Dôležitým sa pre neho stalo pochopiť jedinečnú individualitu človeka, s ktorým psychoterapeut pracuje.

Terapia zameraná na klienta, má určité filozofické východiská. Tie vychádzajú z existenciálneho pohľadu na život, ktorý aktualizuje potenciál človeka. Tieto východiská, ktoré vyjadrujú fenomenologický prístup k človeku, môžeme vyjadriť v niekoľkých bodoch:

1. žijeme vo svojom vlastnom subjektívnom svete,
2. pozitívne je ocenenie nášho osobného sveta z jeho vlastného vzťahového rámca,
3. zdôrazňujeme potenciál individuálnej slobody a schopnosti prebrať osobnú zodpovednosť za svoje prežívanie i za osud ľudstva,
4. humanistická psychológia vníma človeka vždy v procese.

Dôležitým pojmom, ktorý Rogers pre psychológiu objavil a konštruoval, je „self“. Self môžeme charakterizovať ako proces individualizácie človeka, ktorej základ je vo vytváraní pohľadu človeka na seba samého. Rogers toto formovanie vo vzťahu ku klientovi chápe ako poskytnutie slobody človeku, aby sa rozvíjal ľubovoľným smerom a verí (a potvrdzujú to i výskumy), že porastú pozitívnym smerom. Dôležitou podmienkou v tomto procese je ocenenie inými ľuďmi, pričom najdôležitejšie je nájdenie seba samého a odpútanie sa od

¹¹⁴ Sollárová, 2005. V tomto textu uvádzame recenzi Lenky Vavrekové. (Vavreková, 2009 a).

vonkajšieho oceňovania. V tomto procese sa formuje dôstojnosť človeka ako základ pre terapeutickú zmenu. Rola poradcu je v tomto procese veľmi významná. Rogers charakterizuje šesť podmienok, ktoré trvajú v tomto procese určitý čas a sú postačujúce. Podľa môjho názoru sú tieto podmienky inšpirujúce nie len pre vzťah poradcu a klienta, ale i všeobecne pre aplikáciu do iných oblastí spoločenskej praxe (napr. do oblastí výchovy, manažmentu a riadenia).

Základnými podmienkami pre uskutočnenie osobnostnej zmeny klienta sú:

1. Dve osoby sú v psychologickom kontakte.
2. Klient je v štádiu inkongruencie, je zraniteľný.
3. Poradca je vo vzťahu kongruentný a integrovaný.
4. Poradca prežíva voči klientovi nepodmienené pozitívne prijatie.
5. Poradca prežíva empatické porozumenie.
6. Klient prežíva poradcovo empatické porozumenie.

Autorka publikácie E. Sollárová postupne rozoberá tieto podmienky, ktoré je potrebné dodržiavať, **aby klient zo stavu celkovej zraniteľnosti sa postupne premenil na autonómnu bytosť**. Pritom zdôrazňuje rolu poradcu, ktorý by mal vo vzťahu ku klientovi byť nefalšovaným a integrovaným človekom. V tomto procese hrá významnú úlohu empatické porozumenie, ktoré môžeme charakterizovať ako schopnosť pracovať s klientom intenzívnym a precíteným spôsobom. Na tomto spočíva obrovská zodpovednosť poradcu, pretože sa stáva dôverným spoločníkom druhého človeka v jeho vnútornom svete. V terapii sa ukázalo, že **tieto podmienky majú vplyv na zmeny osobnosti, že ovplyvnili zlepšenie v životných úlohách klienta, že posilňujú klientove JA, a že pomáhajú znovu objavenie plne fungujúceho človeka**.

Rogersova filozofia sa stala skutočnou revolúciou v psychológii a je možné ju aplikovať i do iných oblastí. Preto je Rogers, podľa môjho názoru, ako zdôrazňuje i rozoberaná publikácia, aktuálny i do budúcnosti.

Tony Merry: Naučte sa byť poradcom (Poradenstvo zamerané na človeka) ¹¹⁵

Realizácia PCA (v angličtině Person –Centred Approach) do budúcnosti nie je možná bez praktického výcviku ľudí z rôznych profesií. V tomto smere je významná táto publikácia.

¹¹⁵ Merry, 2004. V tomto textu uvádzame recenzi Lenky Vavreková. (Vavreková, 2009 b).

Tony Merry v úvode k druhému vydaniu publikácie píše, že „**podstatou na človeka zameraného poradenstva je stretnutie medzi nami a našimi klientmi**“. V tomto smere sa nemáme báť pracovať na hĺbke vzťahu, kedykoľvek sme postavení pred utrpenie inej ľudskej bytosti. **Teória je potrebná, pretože nám má pomáhať nájsť zmysel tejto pomoci.**

Daná publikácia je inšpiratívna tým, že teóriu spojuje s praktickými cvičeniami, ktoré rozvíjajú duchovné zamyslenie nad zmyslom zmeny v osobnosti človeka. Dôležité je tiež rozoberanie histórie Rogersovho objavu, ktorého základ je v humanistickom smerovaní k človeku a **viere v jeho schopnosť sám od seba sa zmeniť**. Prístup k človeku pre autora, ktorý systematicky vychádza z Rogersovej teórie je „spôsob bytia v situáciách, založený na určitých postojoch a hodnotách“. V tomto zmysle chápe autor poradenstvo zamerané na človeka ako efektívny prostriedok v podporovaní osobnej zmeny, ktorý má svoj špecifický teoretický základ a je samostatnou disciplínou.

Autor poradenstvo rozoberá v profesionálnom, kultúrnom a politickom kontexte. Dôležité sú etické otázky poradenstva. Tie vyplývajú z toho, že „**poradca sa môže stať pomerne významnou postavou v živote osamelých a neistých ľudí a klienti si môžu vybudovať silné city voči poradcovi, ktorý sa javí ako múdry, venuje im svoj čas, starostlivosť a pozornosť**“.

Kladom publikácie je, že rozoberá ako Rogersov život a tvorbu, tak aj jednotlivé fázy rozvoja PCA. Ďalším kladom je **podrobné rozoberanie prístupu humanistickej psychológie k ľudskej prirodzenosti a využitie filozofie k realizácii tohto cieľa**. Ako dôkaz filozofického základu ľudskej prirodzenosti uvádza napríklad **filozofické cvičenie zamerané na otázku „Čo to znamená byť človekom?“**. V tomto cvičení Tony Merry uvádza tvrdenie, ku ktorému majú účastníci poradenských kurzov zaujať svoje stanovisko. Napríklad: Súhlasíte či nesúhlasíte s uvedeným tvrdením? „Všetci sme spoločenský, každý z nás má potreby, ktoré sa nedajú uspokojiť v izolácii od zvyšku ľudstva.“

Prínos publikácie je v rovnomernom rozložení Rogersovej humanistickej psychológie, filozofie, postavenej na fenomenológii, existencializme a slobode vôle, a praktických ukážkach psychoterapeutických sedení. Na spojení týchto prístupov ukazuje autor životnosť Rogersového revolučného prevratu, ktorý je nazývaný jeho životopiscami ako „ľudná revolúcia“.

Tony Merry ukazuje, že Rogersova teória nie je len práca s klientmi, ale že v svojich dôsledkoch je ním vytvorený PCA prostriedkom pre uchovanie ďalšej existencie ľudstva, ktorá závisí od našej schopnosti vytvárať komplexné a súdržné formy sociálnej organizácie.

Táto idea je nosná aj pre naše chápanie zmyslu sociálnej práce a poradenstva v pomáhajúcich profesiách.

Konkrétní aplikace Rogersova přístupu na podobenství o Platónově jeskyni

Pokud budeme při studiu nového přístupu Carla Rogerse studovat historii terapeutických sezení s klientem a s tím souvisejícím procesem změny jeho osobnosti, vytváření jeho „self“, JÁ, při znalosti filozofické podstaty změn v člověku, v jeho **cestě z jeskyně do prostoru dobra**, pak nám to určitě pomůže i v chápání terapeutického procesu, jehož etapy uvádí Rogers.¹¹⁶ Mimořádně zajímavou pro srovnání s filozofickou podstatou změny člověka, již ne jenom jako individua, ale i jako lidstva, je **Rogersova teorie plně fungujícího člověka**.¹¹⁷ Pod vlivem PCA se začínají vynořovat lidé, kteří jsou nadějí tohoto světa. V publikaci *O osobnej moci*¹¹⁸ Rogers píše, že *„nejdůvěrnější entitou tohoto nejistého světa je individuum, které je plně otevřené dvěma hlavními zdrojům: datům pocházejícím z vnitřního prožívání a datům pocházejícím z prožívání vnějšího světa. Takový člověk je opakem disociovaného jedince“*.¹¹⁹

Naději světa však nevidí Rogers pouze v ovlivňování jedinců, ale ve zvyšování počtu těch lidí, osobností, kteří by dokázali být nejenom plně fungujícím jedincem, ale též členem společnosti moudrých: *„...naším prvořadým zájmem bude odhalení a možné řešení počtu jedinců, kteří se přibližují k tomu, aby se stali úplnými lidmi – kteří postupují směrem k poznání svého nejvnitřnějšího prožívání a k harmonii s ním a kteří se nebrání vnímání všech informací, pocházejících od osob i objektů v jejich vnějším prostředí. Tito lidé by představovali narůstající proud konstruktivní budoucnosti.*

Rogers prezentoval svůj pohled na radikálně nový rozkvět na lidi, kteří mohou změnit základní povahu naší společnosti („vynořujících se lidí“). Jsou to ti, kteří se rozhodli pro cestu svého rozvoje, který plněji koreponduje s jejich integritou – či už to bylo radikální rozhodnutí v práci, anebo v terapii; taková lidé mají podle Rogersových pozorování (1999) některé projevy či hodnoty stejné:

- *Mají velký zájem o autentičnost. Zvláštní hodnotu má komunikace... Odmítají současnou pokryteckou kulturu a přejí si vytvoření mezilidských vztahů se skutečnou a úplnou, nikoli falešnou komunikací. Učí se, jak nakládat*

¹¹⁶ Srov. Sollárová, 2005, s. 67-78.

¹¹⁷ Viz podrobný výklad Sollárová, 2005, s. 79-83.

¹¹⁸ Rogers, 1999.

¹¹⁹ Sollárová, 2005, s. 80.

s konfliktem a jak – i v organizacích – udržovat plynulé vztahy v prostředí důvěry, která je založena na otevřenosti, a ne na nošení masek.

- *Jsou proti všem vysoko strukturovaným, nepružným a byrokratickým institucím. Pevně věří, že instituce jsou tu pro lidi a ne naopak.*
- *Nezajímají je materiální uspokojení a odměny, netouží po mocinebo úspěchu kvůli sobeckým cílům.*
- *Touží objevovat vnitřní vesmír, jsou ochotnější uvědomovat si svoje self, vnitřní pocity a nedostatky.*
- *Jsou schopni otevřeněji a s menším strachem komunikovat se svým self a velmi dobře si uvědomují sami sebe.*
- *Cítí blízkost živé přírody. Respektují ji v jejích směřováních, učí se žít s ní v rovnováze a vzájemném udržování se.*
- *Uvědomují si, že jsou neustále v procesu změny.*
- *Důvěřují svému prožívání a pocítují hlubokou nedůvěru k vnější autoritě.*

Vynořování se těchto nových lidí se setká s odporem. Rogers (1999, s. 202-2008) v podobě těchto sloganů prezentuje zdroje pravděpodobného odporu:

1. *„Prvořadý je stát.“*
2. *„Prvořadá je tradice.“*
3. *„Prvořadý je rozum.“*
4. *„Jedince je třeba tvarovat.“*
5. *„Navěky udržet status quo.“*
6. *„Naše pravda je skutečná pravda.“*

Rogers dále představuje svoji vizi, jak by vypadala společnost, kdyby „vynořující se lidé“ anebo lidé fungující získali vliv a změnili naši kulturu...

Rogers tyto trendy nevnímá jako ohrožující, ale jako vzrušující s potenciálem revolučního obratu. V přístupu zaměřeném na člověka vidí malou a tichou revoluci směřující k o mnoho důležitější změně v lidském vnímání možného, které vnímá jako radikální změnu.“¹²⁰

Závěr a zároveň otázka:

Tak co?

- Je to skutečně vzrušující dívat se na to, jak „se vynořují“ (z útrob jeskyně?) noví lidé, kteří překonávají temnotu jeskynního života v okovech a disociálnost minulosti?
- Záleží na počtu, kolik těchto nových lidí bude?

¹²⁰ Sollárová, 2005, s. 80-83.

- A jde to, srovnat pohled filozofický s přístupem psychologickým?

Nechám to na vás čtenářích. Myslím, že vaše úvahy svědčí o tom, že k „**nově se vynořujícím lidem z temnoty jeskyní**“ budete bezpochyby patřit i vy, ti, kteří se zabývají andragogikou.

Vynořující se lidé z podzemí jsou záchranou lidstva. A to i v krizových společenských situacích. Obraz jeskyně se stal symbolem neustálého koloběhu ve společnosti. Je obrazem postupného vysvobozování lidí a jejich cesty ke světlu a naopak cesty těch, kteří těm méně šťastným pomáhají tuto cestu vykonat také. Sociolog Zygmunt Bauman ve své knize *Umění života* (Bauman, 2010) uvádí zajímavou sociologickou sondu do otázky, kdo v Polsku nejvíce pomáhal v době holocaustu židovským spoluobčanům. Výzkumníci chtěli zjistit, která vrstva obyvatel pomoc nejvíce realizovala. K údivu výzkumníků tato otázka zůstala nezodpovězena. Prostě proto, že hlavní pro rozhodnutí pomoci nebyla příslušnost k určité vrstvě společnosti, ale prosté konstatování, že ten, který Židům nějakým způsobem pomohl, **nemohl jinak**. Neboť kdyby v dané situaci nepomohl, nemohl by dále žít s klidným svědomím.

Pomoc se tu projevuje nikoliv jen jako ideální hodnota, ale jako hodnota, která má dalekosáhlý dopad na lidi, které je třeba zachraňovat a také na ty, kteří je zachraňují. Vést úvahy a diskuse o pomoci, lásce i moudrosti, jak se projevují v práci andragogů je i pro studenty potřebné. Neboť i člověk v ohrožení potřebuje nejenom rychlou pomoc, ale často i slova duchovního posílení a útěchy. A takovou pomoc může poskytnout osobnost, která vnitřně pochopila filozofičnost a humánnost tohoto přístupu k člověku jako součásti celku světa.

3.2 Andragogika jako pomoc při řešení situace dospělého člověka zobrazené symbolem Platónského trojúhelníka

„Pravé poznání je tedy možné tím, že duše a pravé bytí věcí spolu souvisí v ideji (či edejích). Duše je spojena s idejemi ve smyslu anamnése (rozpomínání), přírodní věci se podílejí na idejích ve smyslu methexe (podíl, účast). Smyslové vnímání je jen vnějším podnětem rozpomínání.

Touto problémovou situací, kterou můžeme označit jako platónský trjúhelník, zadal PLATÓN celým dějinám filosofie ústřední úlohu. Vnitřní souvislosti této problematiky ponechal pod závojem mýtu a filosofie se od té doby snaží o jeho výklad.“

Anzenbacher, Úvod do filosofie. Praha: Portál, 2004, s. 45.

Problém

*„Pro Platóna vznikla problémová situace: Ta se stala údělem filozofických tázání. **Poznání nelze vysvětlit pouze smyslovostí.** Ve smyslovosti je naše tělo (smyslové orgány) spojeno se smyslovými věcmi (jevy). Tělo se jim podobá a je s nimi „spřízněno“. Od smyslovosti se však odlišuje náš poznávající duch (nús), který Platón nazývá „duší“, a rovněž ono pravé bytí,*

keré je neproměnným základem jevů. A nyní před námi vyvstává otázka: **Jak může náš duch poznávat pravé bytí? Je možné opravdové poznání?**¹²¹

Řešení Platónovo

„Proti lidskému duchu na jedné straně a pravému bytí věcí, jež je základem jevů, na straně druhé, staví **třetí skutečnost: ideje**. Jsou to čiré esence o sobě, věčné a neměnné. ...Jsou to tedy věčné předobrazy esencí (bytností) věcí. Mnohost idejí je shrnuta v jediné **ideji dobra a krásy**, která jakožto idea idejí všechny ostatní ideje převyšuje. Tato idea je absolutnem (božstvím) Platónova systému. V podobenství o jeskyni zastupuje tuto ideu idejí slunce, zatímco přírodní věci v slunečním světle představují ony četné ideje.“¹²²

Pomoc mýtů

Mýtus anamnéze: Levá strana platónského trojúhelníku - Já a absolutno - vztah anamnéze (vzpomínání)

Tento mýtus symbolizuje vztah mezi SUBJEKTEM, DUŠÍ, JÁ a DUCHEM, IDEJÍ, ABSOLUTNEM.

1. Duše (já) je svou esencí (základem) spřízněna s idejemi.
2. Duše je svou esencí idejím podobná..
3. Před vstupem do pomíjejícího těla nazírala na ideje
4. Duchovně nazřené bylo při vstupu do těla zasuto smyslovostí.
5. Očištěním (katharsis) od ponoření do smyslů (vystoupením z jeskyně) je možno znovu si vzpomenout (anamnésis)
6. Pravé poznání se uskutečňuje rozpomínáním.

Mýtus methexe: Pravá strana Platónského trojúhelníka – Bytí a absolutno

2. Vesmír vznikl působením tvůrce světa (démiurgos).
3. Tvůrce světa (démiurgos) vytvořil přírodní věci z pralátky podle idejí.
4. Jako obrazy idejí mají proto přírodní věci účast na idejích, tedy podílejí se na idejích (methesis).

Zkušenost: Spodní část Platónského trojúhelníka – Já a bytí.

1. Pravé poznání je tedy možné tím, že duše a pravé bytí věcí spolu souvisejí v idejí (idejích).
2. Duše je spojena s idejemi ve smyslu anamnése (rozpomínání).

¹²¹ Anzenbacher, 1990, s. 43.

¹²² Anzenbacher, 1990, s. 43-44.

3. Přírodní věci se podílejí na idejích ve smyslu methexe (podíl, účast). Smyslové vnímání je jen vnějším podnětem rozpomínání.

Touto problémovou situací zadal Platón celým dějinám filozofie ústřední úlohu. Vnitřní souvislost této problematiky ponechal pod závojem mýtu a filozofie se od té doby snaží o jeho výklad.

1. Úkol pro praxi: co je třeba dělat?
2. Jaký je problém lidské praxe?
3. Jak souvisí platónův trojúhelník a podobenství o jeskyni se sociální prací a andragogikou?

Výklad Platónského trojúhelníku má velký význam pro praxi nejenom ve filozofii, ale i jako základ pro uvažování člověka o jeho postavení v celkovém systému světa. Ukazuje, že **JÁ** není všemocné, i když jeho **DUCH** je při ovlivňování bytí velmi významný. Ukazuje, že **BYTÍ** je přirozenou základnou světa a jeho podstatou je substance jako základna nejenom v neživé přírodě, ale i pro přírodou živou a hlavně pro člověka. Bytí je základem lidské zkušenosti, kterou z ní čerpá a zároveň jednotlivá **JÁ** vytvářejí obecného **DUCHA, IDEU**, kterou je možno nazvat myšlenkovým bohatstvím lidstva. Projevuje se v ideologii, politice, umění, filozofii. Tento **OBEČNÝ DUCH** je spojen s **BYTÍM** a zároveň s **JÁ**, čerpá z nich i odevzdává. Souvislost jako systém všech tří entit vytváří prostor, v němž člověk nejenom může, ale i musí reagovat na situace v tomto vztahu vytvářené. V řešení těchto situací vyjevuje svoji vlastní sílu a možnosti dosahovat skutečnou lidskost a svobodu jednání v životě občanském i profesionálním.¹²³

¹²³ Srov o tom více Anzenbacher, 2004, s. 45-46. Zde je ukázána i souvislost Platónského trojúhelníka s s Platónským podobenstvím o jeskyni.

člověka: Má se emancipovat z jeskyně zdánlivých dober, neuspořádaných žádostí a agresí, slepých sklonů a vášní k pravému lidství, k praxi řízené rozumem. Nemá se nechat proti rozumu ovládat smyslovými motivy, ale užívat svobody ducha, řídit sám sebe rozumem. Smyslovost se může rozvíjet ve smyslu lidství teprve pod vládou rozumu.

*Emancipace člověka ve znamení lidství však také znamená povinnost působit k tomu, aby možnost této emancipace našli také jiní a vposledku **všichni lidé**. V podobenství o jeskyni ten, kdo již odtud vystoupil, sestupuje opět do jeskyně a snaží se „osvobodit z pout a vyvést ven“ dřívější spoluvězně.“¹²⁵*

3.3 Andragogika jako věda zaměřená na edukaci (výchovu a vzdělávání) dospělých s pomocí modelu Sókratova otřesového procesu

Pohyb v trojúhelníku by nemusel mít východisko, spěl by k pohybování se v bludném kruhu. Jeho proražení a vystoupení z kruhu filozofických úvah do praktického řešení situací může podávat Sókratův otřesový proces...

Otřes jistoty jako metoda vstupu chovance na pole filozofického uvažování

Někdy i při výuce romských žáků učitelé chápou vzdělávání jako naučení určitým zvyklostem. Je to jako by vedli k naučení určitým hygienickým návykům: jako si máš pravidelně mýt ruce v určitou dobu a v určitých situacích, tak se máš také pravidelně připravovat na vyučování, psát úkoly, ve škole dávat pozor, hlásit se, abys učitelce ukázal svůj zájem, číst když jsi vyvolán, jít k tabuli, když jsi vyzván. Je to vlastně určitá forma drezúry, která učitelům a žákům zdánlivě napomáhá ke zvládnání obsahu výuky. Je to snaha učitelů, aby si žáci na výuku zvykli. Avšak v tomto momentu, jak říká Patočka, leží nebezpečí. *„Nezáleží pouze na tom, aby si člověk na něco zvykl, nýbrž záleží na něčem více. Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. Tenkrát, kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjeoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl“* (Patočka, 1996 b, s. 367).

Zažití otřesu ve vědomí žáka je závislé na jeho příslušnosti k určité kultuře, k určitému společenství. Učitelé, kteří patří k příslušníkům určitého národa, budou jak sami ze sebe, tak i

¹²⁵ Anzenbacher, 2004, s. 45-46.

z obsahu vzdělávání orientování také na určité hodnoty, které charakterizují jejich vlastní společnosti a které budou při „vyvracování každodennosti“ svého žáka používat. Ale multikulturní učitel by měl mít jednoznačně na paměti, že ve třídě s romskými žáky musí vycházet ze situace romských žáků, jejich komunit, jejich tradic, z jejich zájmů a jejich světonázorového a filozofického pohledu. Odtud teprve může tento „otřesový proces“ vést k obecnějším univerzalistickým hodnotám, které vyznává evropské společnosti.

Etapy „otřesového procesu“

Kniha Sofiin svět ukazuje, jak je možné s dětmi pracovat při seznamování s filozofickými principy lidského života a světa, který nás obklopuje, jak pronikat do podstaty jevů. Inspirující to může být stejně i pro andragogická rozjímání. Tím, jak se v této knize prolíná každodenní svět hlavní hrdinky s postupným objevováním tajemství filozofie a jejího vztahu ke světu, vytváří se skutečný prostor překonávání každodenního bytí prostřednictvím filozofického poznávání. Filozofie výchovy se tu realizuje prostřednictvím vyvrácení zaběhaných zvyků, prolomením každodenní jistoty. Vychovatel by měl vědět, jak a v jakých etapách k tomuto vývoji v duši dítěte dochází. Také Jan Patočka vylíčil tento proces analogií s vývojem filozofického myšlení v Řecku. Platón jej popsal ve svých dialozích, zejména v dialogu Prótagoras. Mladý muž na prahu dospělosti přichází k Sókratovi, aby ho uvedl do učení k sofistovi Prótagorovi. Když se ho však Sókrates během chůze k sofistovi ptá, co se vlastně chce dozvědět, proč chce získat sofistické vzdělání, jistota mladíka opouští, a protože nemohl odpovědět na Sókratovy otázky, zastydí se. *„Tento stud je prvním indexem, ukazatelem toho, že v tomto člověku je něco jiného, něco, před čím to nepravé se musí jaksí poroučet, odejít, náš mladík koneckonců bude nucen jít ne za Prótagorou, nýbrž za Sókratem“* (Patočka, 1996 b, s. 368).

Z hlediska metodického vedení žáka k utváření filozofického postoje k světu je i pro multikulturního učitele, pro andragoga poučné uvést etapy tohoto, jak jej nazývá Patočka, otřesového procesu:

1. **Stud** - jako první vstup, index uvědomění toho, že *„člověk vlastně nevěděl co chce, šel slepě za nějakým smyslem, který se mu bezprostředně, nezávazně, přirozeně prezentoval“*.
2. **Údiv** – první etapa hlubšího procesu, *„zvláštní cit, v kterém člověk odkrývá , co mu z jeho podstaty dosud bylo skryto“*.
3. **Zájem o ideu** - dobytí klíče, *„kterým si můžeme otvírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucnost, ptát se na jeho smysl“*.

Důležité je, jak říká Jan Patočka, že „není jen ve filosofii porušení lidské každodennosti. Nejenom zde se může odehrávat otřes oné naivní, přirozené existence, nýbrž i v mnoha jiných věcech, např. v zájmu o krásu. Jsou ovšem i jiné okruhy, v nichž existence může být dotčena...“ (Patočka, 1996 b, 368-369).

Na první pohled s naskytá analogie s myšlenkou, kterou je často charakterizován smysl učitelského povolání ve vztahu k žákovi. Krásně tato idea zazněla z úst starého učitele Lamače, který předával pomyslnou štafetu učitelí Karfíkovi v českém seriálu **Markéty Zinnerové** s názvem „**My všichni školou povinni**“:

„Žák, to není nádoba, která má být naplněna, ale pochodeň, kterou je třeba zapálit!“

ZÁVĚR

Název seriálu **My všichni školou povinní** symbolizuje i to, že školou povinní nejsou jenom děti, ale i jejich rodiče, a v principu všichni dospělí. Nejenom ti, kteří jsou momentálně výchovou a vzděláváním zainteresováni tím, že jejich dítě prochází školním vzděláváním.

Výchova a vzdělávání je fenomén, který platí i pro dospělého člověka. Učíme se všichni. Nejenom ve škole, ale i v práci, ve volném čase, při realizaci různých životních rolí. Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých, kterou jsme se zabývali v této publikaci, by měla k tomuto zlepšování kompetencí dospělých pro život, napomoci.

LITERATURA

- Anzenbacher, A.** Úvod do filosofie. Praha: Portál, 2004
- Balvín, J.** Učitel romských žáků. In *Romano džaniben*, 3/1995
- Balvín, J.** *Filozofie výchovy a metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2008.
- Balvín, J.** *Multikulturalita, sociální etika a hra*. Praha: Radix, 2010. CD –Rom.
- Balvín, J., Kusin, V.** *Filozofické aspekty sociálnej práce a edukácie v rómskych komunitách (vysokoškolský učebný text pre predmety sociálnej práce, filozofie, etiky sociálnej práce, sociálno-filozofických koncepcií človeka, všeobecnej pedagogiky a základov filozofie a sociológie)*. Nitra: UKF, FSVaZ, 2009.
- Bauman, Z.** *Umění života*. Praha: Academia, 2010.
- Beneš, M.** *Andragogika*. Praha: GRADA, 2008.
- Bártlová, S.** Sociologie zdraví a nemoci. In Bártlová, S., Matulay, S. Sociologie zdraví, nemoci a rodiny/Sociológia zdravia, choroby a rodiny. Martin: Osveta, 2009, s. 11-114.
- Čepická, B., Šimek, J.** *Psychologický a etický rozměr práce operačního střediska*. Kladno: Územní středisko záchranné služby Středočeského kraje, 2008.
- Dilthey, W.** Život a dejinné vedomie. Prel. M. Žitný. Bratislava: Pravda, 1980.
- Gaarder, Jostein.** *Sofiin svet. Román o dejinách filozofie*. Bratislava: SOFA, 1996.
- Gálik, S.** Kultúra, umenie a média vo vzťahu k výchove (kulturologický kontext). In **Kudláčová, B. (Ed.)**. *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. 68-99.
- Gáliková-Tolnaiová, S.** *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris, 2007.
- Glasová, K.** *Filozofia v praxi sociálneho pracovníka*. Bratislava: VŠZaSP, 2008.
- God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů.** Přísloví sebrali Milena Hübschmannová, Hana Šebková, Anna Žigová, Zbyněk Andrš. Praha: APEIRON, 1991.
- Határ, C.** *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2006.
- Határ, C.** Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 35-36, 2007.
- Határ, C.** Andragóg jako pomáhajúca profesia, 7. kapitola in Porubská, G., Határ, C. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF Nitra, 2009, s. 161-175.
- Heidegger, M.** *O Pravdě a Bytí*. Přel. J. Němec. Praha: Mladá fronta, 1993.

- Hladík, J.** Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In /Pedagogická orientace/ 2010, č. 4, s. 26 - 46.
- Hladík, J.** Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. In /Pedagogika/ 2011, č. 1, s. 53 – 65.
- Hotár, W. S., Paška, P., Perhács, J. a kolektív.** *Výchova a vzdelávanie dospelých Andragogika Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Prvé vydanie 2000.
- Kosová, B.** Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In: Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006.
- Kudláčová, B.** *Člověk a výchova v dejinách európskeho myslenia.* Trnava: PdF TU, 2007.
- Kudláčová, B. (ed.).** *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010.
- Lukášová-Kantorková, K.** Učiteľská profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe. Ostrava: PF OU, 2003.
- Kant, I.** Über Pädagogik. In *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik un ihrer Begründung.* Paderborn, Schöningh, 1963.
- Kratochvíl, Z.** Výchova, zřejmost, vědomí. Praha: 1995.
- Komenský, J. A.** *Vševýchova (Pampaedia).* Bratislava: Obzor, 1992.
- Komenský, J. A.** Obecná porada o nápravě věcí lidských. I., II., a III. Díl. Praha: Svoboda, 1992.
- Komenský, J. A.** První filosofie. In *Filosofický časopis*, 40, 1992, č. 1, s. 105-132.
- Lacková, E.** *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou.* Podle vyprávění autorky zpracovala, do češtiny přeložila a předmluvu napsala Milena Húbschmannová. Praha: Triáda, 1997.
- Lacková, E., Balvín, J.** *Holocaust v povídkách Eleny Lackové.* Praha: Fortuna, 2001.
- Nesvadba, P.** Můžeme si porozumět? O zakotvenosti i otevřenosti našeho dialogu se světem. In *Filosofický časopis*, ročník 58, 2010/2, s. 263-272.
- Olivar, Roberto Roche** *Etická výchova.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- Ondrejko, P.** K úlohám pedagogických vied v integračnom procese. In: Švec, V., Knotová, D., Prokop, J. (ed.) *Výchova v kontextu sociálnych proměn*, sborník referátů z 12. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2004.
- Palouš, R.** *Čas výchovy.* Řím, 1987.
- Palouš, R.** Zrod osobnosti. In *O filosofii výchovy a filosofii provádějící.* Praha: FF UK 1999, s. 28-35.

- Palouš, R.** *K filosofii výchovy. /Východiska fundamentální agogiky).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- Palouš, R.** *Komenského Boží svět.* Praha: SPN, 1992.
- Patočka, J.** *Jan Amos Komenský (Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung).* Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität. Bochum, 1981.
- Patočka, J.** Komenského všeobecná porada. In *Obecná porada o nápravě věcí lidských. III.* Praha: Svoboda, s. 533-564.
- Patočka, J.** Mládí a filosofie (1941). In: Patočka, Jan: *Péče o duši.* Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách I. díl. Sebrané spisy, svazek 1, Praha: OIKOYMENH, 1996 a, s. 119-125.
- Patočka, J.** Filosofie výchovy. In: Patočka Jan: *Péče o duši.* Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996 b, s. 363-440.
- Patočka J.** *Péče o duši.* Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996 c.
- Patočka, J.** *Platón.* Praha: SPN, 1993.
- Patočka, J.** Sokrates. Praha: SPN, 1990.
- Patočka, J., Palouš, R.** *Osobnost a komunikace.* Praha, 1990.
- Platón.** *Dialógy II.* Bratislava: Tatran, 1990.
- Platón.** *Obrana Sokrata.* Praha, 1942.
- Platón.** *Gorgias.* Praha 1944.
- Platón.** *Symposion.* Praha 1947.
- Platón.** *Faidros.* Praha, 1948.
- Pavličková, A.** Komenského tradícia v pedagogickej činnosti L. Riznera aj. R. Kvačalu. In Perhác, J. a kolektiv. 2005. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky, 2005, s. 161-174.
- Pelán, J.** Filosofie pro děti-filosofování s dětmi (koncepce nového oboru, konfrontace Children's philosophy prof. Lippmanna a našeho pojetí). In: Pelán, Jiří a kolektiv: *Na cestě k humanitě.* Brno: Katedra filosofie a výchovy k občanství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 1996, s. 14-24.
- Perhác, J. a kolektiv. 2005.** *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky, s. 161-174.
- Pešková, J., Schücková, L.** *Já, člověk. Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

- Pešková, J.** Aktuální filosofické argumentace v Komenského „Konsultaci“. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992, s. 3-10.
- Pešková, J.** *Role vědomí v dějinách*. Praha, 1998.
- Piekarski, J., Śliwerski, B.** *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2000.
- Pocła Univerzity Karlovy J. A. Komenskému.** (ed. Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M.), Praha: Karolinum, 1990.
- Patočka, J.** *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Čs. Spisovatel, 1992.
- Platón.** Obrana Sokratova. In Bröstl, A. *Aténsky ľud proti občanovi Sokratovi*. Bratislava: Kaligram, s. 53-88.
- Porubská, G., Ďurdiak, E.** *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SLOVDIDAC, 2005.
- Porubská, G., Határ, C.** *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF Nitra, 2009.
- Prusáková, V.** *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2000.
- Prusáková, V.** Ciele študijného oboru andragogika. In Beneš, M. (red.). *Marketing a práce s absolventy vysokých škôl. Obory: Andragogika, Ekonomie, Personální řízení*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001
- Prusáková, V.** *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach print, 2005.
- Prusáková, V. a kol.** *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretická východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici Pedagogická fakulta Katedra andragogiky, 2010.
- Rajský, A.** Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebanazerania (antropologicko – teleologický kontext). In Kudláčová, Blanka (ed.). *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. 35-67.
- Rogers, C. R.** *Spôsob bytia*. Modra: PERSONS, 1999.
- Rogers, Carl R.** O osobnej moci. Modra: Persona, 1999 ?.
- Rosin, M.** Pedagogia Thomasa Gordona jako vychovanie ku porozumeniu. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. s. 132 – 139, 2007.
- Rác, I.** 2007. *Násilie páchané na ženách v domácnosti*. Diplomová práca. Nitra: UKF, 2007.

Rác, I. RÁC, I. 2010. *Pedagogický, psychologický a filozoficko-etický rozmer sociálnej práce (Páchanie trestnej činnosti žien - obetí násilia v intímnom partnerskom vzťahu)*. Dizertačná práca. Nitra: UKF FSVaZ. 2010. 137 s.

Rác, I. *Pedagogické aspekty sociálnej práce vo vzťahu k násiliu páchanému na ženách v partnerskom vzťahu*. In: *Multidimenzionálny rozmer edukácie a sociálnej práce v rómskych komunitách*. vedecké štúdie vydané v rámci projektu APVV-20-049105. *Akademická a praktická inteligencia slovenskej populácie rómskych detí* / Jaroslav Balvín, Mária Záhumenská. Nitra: UKF, 2009. s. 176-197.

Rác, I. *Násilie páchané na ženách a psychologický aspekt sociálnej práce*. In: *Ludský kapitál u marginalizovaných Rómov z aspektu edukácie a potrieb znalostného trhu práce*. Vedecké štúdie vydané v rámci projektu VEGA č. 1/4489/07 / Mária Záhumenská. Nitra: UKF. 2009. s. 152-171.

Sestra a lekár v praxi, 2009, titulní stránka

Schuringa, Leida. *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: SPOLU International Foundation, 2007.

Sollárová, Eva. *Aplikácia prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Pegas, 2005.

Šimek, J. Etické problémy urgentní medicíny. In *Urgentní medicína UM. Časopis pro neodkladnou lékařskou péči*. 4/2008, s. 31-33.

Štech, S. 1998. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, s. 42-59.

Štocková, J. Učitel' a deti z rómskych osád. In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 53-57.

Śliwerski, B. *Pedagogika antyautorytarna /w:/ Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 378-393.

Śliwerski, B. (red.) *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. Tom. II Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2007.

Śliwerski, B. *Súčasné teórie a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok: Katolícka univerzita Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2009.

Urgentní medicína UM. Časopis pro neodkladnou lékařskou péči. Archiv 2000-2007 na

Úlehla, I. *Umění pomáhat*. Praha: Slon, 2. vyd. 2005.

Taylor, Ch. *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia, 2001.

- Vališová, A a kol.** *Autorita jako pedagogický problém.* Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998.
- Vavreková, Lenka.** *Recenze publikace:* Sollárová, Eva. Aplikácia prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch. Bratislava: Pegas, 2005. Rukopis recenze, 2009 a.
- Vavreková, Lenka.** *Recenze publikace:* Merry, Tony. *Naučte sa byť poradcom. Poradenstvo zamerané na človeka.* Bratislava: Pegas, 2004. Rukopis recenze, 2009 b.
- Vavreková, L.** Úloha sociálnych terénnych pracovníkov pri uvedomovaní si identity Rómov. In: Balvín, J. 2006. Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference 5. setkání národnostních menšin 24. setkání Hnutí R 10. – 11. listopadu 2005. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006, s. 366 - 375 .
- Vavreková, L.** Multikultúrny prístup vo výskume práce terénnych sociálnych pracovníkov. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. s. 586 - 594.
- Vavreková, L.** Rodina ako základ hodnotovej orientácie Rómov. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 394 - 398.
- Vavreková, L. 2007 c.** Rómska komunita z hľadiska multikultúrneho prístupu k sociálnej práci. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 436 - 443.
- Vavreková, L., Lapšanská, J.** Empirické poznatky a skúsenosti z vlastnej práce vo vzťahu k náplni práce komunitných sociálnych pracovníkov. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 444 - 451.
- Vágnerová, M.** Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.
- Veteška, J., Tureckiová, M.** *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, 2008.
- Veteška, J.** Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jan Amose Komenského Praha, 2010.
- Veteška, J.** Vnímání autority v kontextu změn cílů a obsahu vzdělávání. In Vališová, A. a kolektiv. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí.* ACTA UNIVERSTATIS

CAROLINAE PHILOSOPHICA ET HISTORICA 1 – 2008. STUDIA PSYCHOLOGICA X.

Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2011, s. 167-180.

Woźniak, D. Praca socjalna jako profesija. In *Pedagogika społeczna*, č. 4, s. 37-44.

www.mediaprax.cz.

Zdravotnictví a sociální práce. Vědecký časopis, ročník 5, 2010, číslo 1-2.

REJSTŘÍK VĚCNÝ

Abdukce, s. 53
Andragogika, s. 6 a další
Andragog, s. 19, 20
Andragog neprofesionál, s. 23
Andragog profesionál, s. 23
Andragógos, s. 5, 15 a další
Androidentita, s. 27
Antrapogogika, s. 6
Člověk, s. 5 a další
Dospělý, s. 10, 15, 24 a další
Děti, s. 15, 24
Filozofie, s. 24, 44
Humanistická psychologie, s. 75
Multikulturalita, s. 44
Multikulturní výchova, s. 44
Pedagogika, s. 13 a další
Platónská jeskyně, s. 55
Platónský trojúhelník, s. 72
Pluralita, s. 42
Pomoc, s. 65
Profesionální étos, s. 24
Předporozumění, s. 33
Psychologie, s. 16
Romipen (romství), s. 51, 55
Romové, s. 25
Rozhodování, s. 25, 37, 40
Rozjímání, s. 24
Smysl života, s. 37, 42
Sociologie, s. 16
Sokratův otřesový proce, s. 75
Učitel, s. 25
Volba, s. 25

Výchova, s. 20

Výchova v dospělosti, s. 5

Vývojová psychologie, s. 17

JMENNÝ REJSTŘÍK

Aristotels
Zigmunt Bauman
Adam Bartosz
Sylva Bártlová
Milan Beneš
G. J. Caesar
Jostein Gaarder
Ctibor Határ
Milena Hübschmannová
Václav Havel
G. W. F. Hegel
Jakub Hladík
Immanuel Kant
Erazim Kohák
Beata Kosová
Zdeněk Kratochvíl
Elena Lacková
Zbyszek Melosik
Petr Nesvadba
Zdeněk Palán
Radim Palouš
Jan Patočka
Jaroslava Pešková
Platón
Gabriela Porubská
Viera Prusáková
Carl. R. Rogers
Cicely Saunders
Sokrates
Alena Vališová
Lenka Vavreková
Jaroslav Veteška
Markéta Zinnerová

SOUHRN

Jaroslav Balvín: Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých

Andragogika je mladou vědní disciplinou, která od devadesátých let dvacátého století navazuje na dřívější tzv. pedagogiku dospělých, nebo spíše teorii výchovy a vzdělávání dospělých. Základem pojmu je řecké slovo anér-muž a agoge-vést. Doslovně je to tedy vedení muže, v rozšířené verzi vedení dospělých. Andragogika je tedy nová vědní disciplína, která je vymezena jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých.

V rámci teorie jsou vymezovány pojmy, které tvoří základ andragogické teorie. S tím souvisí i diskuse o vztahu andragogiky k pedagogice, o roli andragogů jako profesionálů, jejich kompetencích, o cílových skupinách, kterými se andragogika zabývá.

Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých se neobejde ani bez filozofických souvislostí. V této souvislosti je edukace dospělých a péče o dospělého člověka objasňován s pomocí antických filozofů a jejich filozofických systémů. Mezi nimi to je podobenství o Platónově jeskyni jako symbolu cesty dospělého od nevědomosti a životě v předsudcích k svobodě a autonomii. Tzv. Platónův trojúhelník ukazuje vztah mezi člověkem (Já), jsoucnem (to, co je) a absolutním duchem (myšlenkové bohatství lidstva). V tomto trojúhelníku se člověk nejenom nachází, ale také se rozhoduje a volí svoji vlastní životní cestu. Tento obraz přerodu člověka v autonomní bytost je podtržen výchovnou metodou filozofa Sokrata, která je nazývána otřesovým procesem. Je to vývoj vědomí člověka, které ovlivňuje a řídí vychovatel, od zahanbení ze špatné situace, ve které člověk žije, přerod k údivu, že existují i věci, pro které stojí za to žít, až k zájmu o ideu, o naplnění skutečného smyslu života.

Klíčová slova

Andragogika, pedagogika, teorie výchovy a vzdělávání dospělých, podobenství o Platónově jeskyni, Sokratův otřesový proces, Platónův trojúhelník.

SUMMARY

Andragogics as Theory of Education and Upgrading of Adults

Andragogics is a young scientific discipline that ties onto former practices of teaching adults since the 1990's or theory of teaching and educating adults. The term is derived from a Greek word, *aner*, meaning man, and *agoge*, meaning guide. Therefore, the verbatim meaning is "man guidance", as an extended version of guiding adults. Andragogics is actually a new field of science that is defined as a theory of educating and enlightening adults.

In terms of theory, the discipline involves delimitations of concepts that form the base of andragogic theory. This leads onto discussions about the relationship and interaction of andragogics with pedagogy, the role of andragogists as professionals, their competences, and finally about the target groups that andragogics focus on.

Andragogics as theory of educating and enlightening adults cannot be done in the absence of a philosophical context. Namely, education of adults and care for grown-up persons is explained on the basis of ancient philosophers and their philosophical system. There is a parallel between Plat's cave as a symbol of the journey of a grown-up man from ignorance and living with preconceived notions about freedom and autonomy. The so-called Plato's triangle demonstrates relationship between a man (I/myself), and being (why I am) and the absolute spirit (man's spiritual endowment). In this triangle, man not only lives, but also makes decisions and choices about his own journey through life. This image of man's transformation into an autonomous being is underlined in the educational method of the philosopher Socrates and is called the shock process. It is a process of developing man's mind under the guidance of a teacher and it starts at the point of feeling embarrassment over one's bad living conditions to experiencing astonishment that there exist things that are worth living for and, eventually, evocation of interest in ideas and genuine fulfillment of the very sense of living.

Key words

Andragogics, pedagogy, theory of educating and enlightening of adults, similitude to Plato's cave, Socrates' shock process, Plato's triangle.

CHARAKTERISTIKA AUTORA

Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd



Fotografie: © Lenka Vavreková

Autor **Jaroslav Balvín** pracuje od 1. 9. 2011 na **Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně**. Je garantem bakalářského stupně oboru **Andragogika**, který byl otevřen na Ústavu pedagogických věd v roce 2010. Andragogika na tomto pracovišti je zatím nejmladším oborem v rámci českých a slovenských pracovišť, které se zaměřují na rozvoj andragogiky jako nového vědního oboru.

Jaroslav Balvín je autorem přibližně 450 prací s pedagogickou, filozofickou, etickou, romologickou, sociální a andragogickou tematikou. Na svoje publikace má více jak 460 citací a ohlasů. Jeho multidimenzionální vědecké a pedagogické zaměření je dobrým východiskem i pro zaměření na otázky andragogiky a jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých, což je i tématem předložené monografie.

Jaroslav Balvín vychází z prací renomovaných andragogů, pedagogů, filozofů, ale vytváří i nový, osobitý profil přístupů k oboru andragogika ve vztahu i k jiným vědním oborům. Jeho práce je zaměřena na filozofickoandragogický pohled na svět dospělého ve vztahu k světu jako celku a místu člověka v něm.

Andragog, který bude pracovat s dospělými jako profesionál, by měl k výchově a vzdělávání dospělých přistupovat i z hlediska multikulturalismu a z hlediska

filozofického a etického. V tomto směru je práce s názvem **Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých** jednou z teoretických východisek k pochopení světa dospělých a jejich orientaci ve složitostech světa různorodých, a přitom navzájem propojených kultur.

Kontakt na autora

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Nám T. G. Masaryka 5555

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Zlín

E-mail: balvin@fhs.ukf.cz

Vyšlo v rámci programu: „Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí“.

Registr. č. P407/10/0796. Období 2010-2012.

Vedoucí projektu prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Název: Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých

Autor: Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Recenzenti: Prof. zw. hab. Dr Bogdan Śliwerski,

(Akademja pedagogiky specjalnej Warszawa)

Doc. PhDr. Lenka Haburajová-Ilavská, Ph.D.

(Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně)

Počet stran: 95

Vydalo: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou jako svou 53. publikaci

Místo a rok vydání: Praha, 2011

Technická a grafická úprava: PhDr. Lenka Vavreková, PhD.

Počet výtisků CD: 150 ks

ISBN: 978-80-86798-16-5