

Výchova jako cesta formování profesní identity

Ivana Nekvapilová

Abstrakt: Příspěvek na základě fenomenologické analýzy výchovy rozkrývá složitost formační stránky výchovného procesu a zdůrazňuje odpovědnost vychovatelů za formování profesní identity odborníků, jež se ukazuje v jejich jednání.

Klíčová slova: výchova, formace, profesní identita, vzdělání, výchovná situace, situace vychovatelova, situace vychovancova, formace vědomá, formace nevědomá

Abstract: The contribution presents with the help of the phenomenological analysis of education the complicated parts of formation aspect of the education process and it accentuates the educator's responsibility for the formation expert profession identity too. The profession identity turns up in the expert's action.

Key words: -education, formation, profession identity, education situation, educator's situation, educant's situation, conscious formation, unconscious formation

K lidskému bytí neodmyslitelně patří tvorba, práce, činnost. A to nejen taková, která je realizována za účelem uspokojování individuální libosti, nýbrž i ta, jež se děje ve prospěch sociálního celku a na základě vzniklé potřeby v důsledku způsobu života daného sociálního celku. K základním charakteristikám současné pracovní činnosti patří nejen vysoká míra specializace, která se odráží v široké škále rozdílných povolání, rozmanitých profesí, ale i dynamika, která je výrazem prudkých změn ve společnosti, kdy řada hospodářských odvětví zaniká, ale zároveň vznikají nové oblasti a obory činnosti, které se ukazují jako nosné pro zachování funkčnosti budoucí společnosti.

Za posledních sto let se výrazně proměnila procedura vstupu do profese. Osobní zkušenost předávaná z mistra na tovaryše, z učitele na žáka byla stále více nahrazována narůstající sumou teoretických poznatků z příslušného oboru. Z dílen a pracovišť se příprava na profesi postupně přemístila do škol. To umožňovalo na jedné straně připravovat více odborníků, ale na straně druhé zase postupně vzdalovalo „mladé odborníky“ od reálného života příslušného odborníka.

Ve způsobu života lidí – nositelů určité profese mají své nezastupitelné místo nejen znalosti, na jejichž základě jsou vytvářeny příslušné dovednosti,

ale i postoje, vztahy k sobě samému jakožto odborníkovi i k ostatním lidem jako spotřebitelům i spolupracovníkům. Ovšem vztahy k oboru činnosti a ostatním lidem nejsou oddělitelné od osoby, vždy se nějak projeví v jejím jednání. Vzhledem k tomu, že jsou vždy přítomny v jednání, musí být jejich získávání jiného charakteru než v případě znalostí. Procesem, který utváří „trvalé“ stránky osobnosti, není nic jiného než výchova.

K samotné podstatě výchovy, jak ukazují její definice (např. „záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“), neodmyslitelně patří formace. Tak jako přiznáváme nutnost formovat u nového jedince jeho umělecké sklony, intelektuální složky, musíme přiznat nezbytnost formování i pracovních návyků a profesních hodnot, bez nichž jedinec není schopen pochopit důležitost správného, i když někdy konfliktního počínání v oblasti své budoucí i stávající profese.

V dnešní době, kdy je výchovná práce ve školách všech stupňů bombardována požadavky na různé výchovy, např. k ekologickému chování, všelidským hodnotám, ke zdravému životnímu stylu, se můžeme setkat s ostrými námitkami, k čemu všemu ještě budeme vychovávat. Tento příspěvek si klade za cíl upozornit na skutečnost, že ve věci výchovy nemusí být vždy podstatná otázka k čemu vychovávat, nýbrž je důležitější zabývat se tím, jak uskutečňovat výchovné působení. Dále pak chce ukázat, že ani v současné, vědecky vyspělé společnosti nemusí mít odborník na výchovu tuto plně v ruce a dobrým vychovatelem může být docela dobře i ten, kdo nemá žádné pedagogické vzdělání.

Klíčem k uchopení celé problematiky je pojem „formace“. Dějiny pedagogických teorií ukazují, že formaci lze chápat různě. Buď jako formování neúmyslné, nevědomé, mající své kořeny v romantickém pojetí národa jako přirozené společnosti, či v naturalistickém duchu jako jisté zvykání prostřednictvím cvičení nebo snad v idealistické interpretaci jako cesty, v níž vychovanec má v sobě objevit ducha, kde vzájemné výchovné působení vychovance a vychovatele směřuje ke „kompenetraci“ (vzájemnému proniknutí) duchů.

Všechny tyto přístupy se v reflexi jeví jako jednostranné. Pokusem, jak se takových jednostranností ve výchovném působení vystríhat, je fenomenologická analýza výchovné zkušenosti, díky níž jsme se zatím mohli nejvíce přiblížit k žitému výchovnému procesu.

Co znamená formace z fenomenologického hlediska? „Ve slově formace je obsaženo slovo forma, které ukazuje, oč jde. V případě formace jde o to, že v procesu, který se ustavičně v našem životě odehrává, něco pevného zůstává. A člověk posléze nabývá jistého pevného tvaru, nabývá jisté kon-

zistence celé své bytosti, která je, abychom tak řekli, jeho majetkem.“ (Patočka, 1996)¹

Fenomenologická analýza výchovy ukazuje, že takto pojímaná formace je podmíněna možnostmi původně založenými v člověku. Tyto možnosti jsou dvojího typu. Jednak vycházejí ze způsobů formace živočišných organismů jako takových, zde hovoříme o „učení a zrání“, jednak mají společenský charakter. Zrání tvoří obecný rámec každého procesu učení, děje se automaticky bez našeho přičinění. Učení však spočívá na individuální zkušenosti a zvyku.

Navíc u člověka znalost není určena toliko fyzicky, nýbrž účely společenskými. Podle Jana Patočky je ze společenského hlediska výchova podmíněna trojím momentem: „Ve společnosti jsou dospělí, to znamená již zformovaní, a nedospělí, ještě nezformovaní, pohromadě, tedy ve společnosti nutně probíhá střídání generací; tím, že ti noví jsou právě nehotoví a že členové těchto různých generací patří k sobě, že tato soupatřičnost jim ukládá jisté úkoly, a to především starost o sebe.“

S ohledem na společenskou podmíněnost formačního procesu se pak výchova stává formací „lidské schopnosti ke společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších. Tato formace může probíhat ve dvou formách, v podobě formace bezděčné, která se uskutečňuje jako už to nejprimitivnější společné pobývání členů společenství, hra s kamarády, soužití v rodině, soužití v pracovním kolektivu a formace úmyslné, za výše zmíněných přirozených předpokladů“.

Odкрыtí objektivní podmíněnosti výchovy však nedovoluje pochopit vnitřní pohyb v utváření „konzistence lidské bytosti“. Dokonce se domníváme, že ani nedovoluje nastolit otázku samotného vnitřního pohybu. Proto je nutné rozšířit zkoumání podmíněnosti výchovy o rovinu zkušenosti. .

Sama zkušenost zahrnuje prožívání věcí našeho okolí, společenství, zakoušení sebe sama. Z hlediska výchovy nejdůležitější roli hraje právě „ono ustavičné zakoušení sebe sama, vynakládání vlastních sil a snaha o dosažení určitého cíle“, což není statické, nýbrž neustále se uskutečňující a ovlivňující další zkušenost. Nabytí určité zkušenosti totiž nebývá bez vlivu na další prožívání. Prožívání nabývá svých specifických podob v určitých životních etapách (dětství, dospělost, ...). Ukazuje se zde dvojí stránka zkušenosti: žiji i pro daný okamžik i pro další život, neboť to, co jsem si vydobyl v určité etapě, zůstává mým majetkem po celý život.

Ze zkušenostní roviny se výchova otvírá jako cesta sebekonstituování pevného jádra osobnosti. Kdo však z vnitřního hlediska rozhoduje o tom, co

¹Všechny následující citace totéž.

je pro náš život podstatné? Jsme to my sami tím, že prožíváme, prožívané reflektujeme a že jsme v dané věci sami sobě přítomni. Výchova je právě tím způsobem formace, kde jde o „samotného činného člověka, nejen opakujícího jistou řadu výkonů, nýbrž spontánně se jich účastnícího, spontánně k celkovému procesu přispívajícího“.

Má-li se vychovanec spontánně účastnit výchovného procesu, jak pak bude probíhat výchovné působení mezi vychovancem a vychovatelem? K jakým cílům bude směřovat? K cílům vychovancovým, či vychovatelovým?

Vychovanec nejenže se sám podílí na výsledku výchovy, ale sám ovlivňuje způsob vychovávání. Jinak pracujeme s žákem nadaným, „probuzeným“, jinak s méně nadaným, či dokonce odmítajícím jakékoli výchovné působení. Ovšem celkový smysl výchovy leží na vychovanci jen částečně, neboť nevychoáváme jen s ohledem na určité individuum, nýbrž vychováváme pro společenství. Reprezentantem společenství je právě vychovatel, jehož úkolem je přivést nedospělého mezi dospělé. „Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých ‚vyšších‘ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.“

Výchova jako formace „samostatného centra“, rozumějícího a vedoucího svůj život, směřuje svým smyslem k celkovosti a navíc sama je celkem. A to i tehdy, když si jej jednotlivý vychovatel neuvědomuje.

Zkušenost znamená nejen zakoušení věcí v bezprostřední blízkosti, zakoušení sebe sama v prožívání věcí, ale i situovanost. Situace neznamená jen postavení mezi věcmi, nýbrž je to něco zvláštního, co charakterizuje především člověka a jeho způsob života. Situace totiž znamená, „že člověk reaguje stále na měnící se poměry, protože má před sebou určité možnosti, že v těchto možnostech žije a že jeho vědomí o nich a jejich stavu je důležitou komponentou jeho stavu, jeho situace“.

Jestliže jsme přiznali vychovanci podíl a vliv na celkový výsledek výchovy, jestliže zkoumáme vnitřní pohyby konstituování osobnosti, pak se nám situace výchovy jeví jako dvojaká. Jako situace vychovatelova a situace vychovancova. Zkusme nyní nahlédnout do povahy těchto situací a položit si otázku, zda-li mohou vést ke společnému cíli.

Použijme pro názornost Patočkovy analýzy, kdy situaci vychovatelovu charakterizuje třemi základními impulsy či elány: impulsem objektivním – impuls k objektivnímu smyslu danému našemu životu ve vědě, umění, kulturní tvorbě vůbec; impulsem ke společenství a impulsem ke konkrétnímu jedinci nebo několika jedincům, kteří podléhají výchově. Domnívá se, že pro pozitivní fenomén vychovatelský nesmí chybět ani jeden. Ovšem v jiném smyslu je možné tyto momenty od sebe odloučit, poněvadž onen elán čistě objektivní, elán k tomu, co životu dává smysl, můžeme najít i u lidí, kteří

nejsou vychovateli (například vědec se snaží získat co nejvíce poznatků ve své oblasti a nestará se o to, zda-li pomůže společenství či nikoli).

Pro úspěch výchovy musí být přítomny všechny elány, ovšem jejich síla, podle názoru téhož filozofa, pro vychovatele není rovnoměrná. Nejslabší je elán objektivní, neboť: „... Vychovatel nemůže být jakožto vychovatel tvůrcem nějakého kulturního statku. Zajisté má výchova dát přístup ke kulturním statkům a chce ho dát, ale oddávání se činnosti tvůrčí není tu výlučným ani hlavním cílem duševní práce. Vychovatel nechce tolik tvořit jako spíše zachraňovat pro společenství.“

Elán ke společenství a k vychovanci považuje za úzce spojené a za daleko důležitější než elán první, neboť k lásce k individu, ke konkrétnímu vychovanci přistupuje jako korelát láska ke společenství, ve kterém vychovatel žije a se kterým je nerozlučně spjat. Vůči tomuto celku společnosti cítí vychovatel odpovědnost a v citu odpovědnosti vrcholí patos výchovy. Právě tento moment dokresluje skutečnost vychovatelovy situace. Vychovatel je ten, kdo si je vědom ohroženosti společenských hodnot, norem a je také povinen starat se o jejich dodržování. Toto je rovněž ten aspekt, který postihává všechny předchozí koncepce výchovy jako formace a který si nedostatečně uvědomuje řada osob, jež se podílejí na profesní přípravě mladých odborníků. Často se setkáváme s tím, že vychovatelé požadují po vychovancích jiné způsoby jednání, než jaké sami, jako profesionálové v určitém oboru, uskutečňují.

V ohledu na vychovance stojí před vychovatelem rovněž nelehký úkol: „Má vychovance v ruce, ovládá jej, vychovanec je mu podřízen, jeho určením je formovat vychovance tak, aby v jeho životě s vlastním elánem vychovancovým zachoval ty hodnoty a ten životní smysl, který vychovateli tanul na mysli.“ Můžeme s jistotou tvrdit, že dnes mají vždy všichni vychovatelé na mysli nějaký životní smysl? Nezájímá snad některé spíše to, jak s co nejmenším úsilím získat co nejvíce prostředků k blahobytnému životu?

Čím je charakteristická situace vychovancova? Pozice vychovance je dána jakousi podřazeností, kterou lze blíže charakterizovat jako poměr odevzdání a autority. Moment autority znamená, že poměr mezi vychovatelem a vychovancem není poměr rovnosti, nýbrž vychovanec vzhlíží k vychovateli. K vztahu autority však přistupuje dále to, že vychovanec ví, že v osobě vychovatelově je něco pozitivního, a to – více než sám vychovatel – sám je schopen chápat, sám schopen prožít. Vychovatel představuje směrem k vychovanci krajiny dosud nepřístupné, ještě neznámé horizonty, ty horizonty musí být nějak pozitivně hodnoceny. Mezi vychovatelem a vychovancem musí být vztah vzájemného porozumění, který spočívá na jedné straně v tom, že vychovanec cítí, že mu vychovatel rozumí, že sice sám je zcela vychovatelem prohlížen, ale opak, že zcela neplatí, a na straně druhé, že vy-

chovatel má vychovance v moci a má odpovědnost vůči společenství za jeho život. V této souvislosti jde ve výchově o to, že „tento směr zdůlí vzhůru, který vychovanec ve svém poměru k vychovateli prožívá, se stane praktickým, že totiž vznikne elán u vychovance, aby vstoupil k tomu, k čemu vychovatel poukazuje a nabádá“.

Výše jsme zmiňovali účast vychovance ve výchově. Je snad přijetí onoho elánu vychovancem samozřejmé? Ovšem, že ne. Právě v důsledku aktivity vychovance vzniká ve výchovném působení napětí mezi vychovatelem a vychovancem. Patočka hovoří o zápase mezi vychovatelem a vychovancem o vliv na utváření vlastního života vychovancova. Proto připomíná, že k podstatě výchovy náleží i „takový moment, který často moderní pedagogika opomíjí, jakým je určité nutkání“. A to právě proto, že člověk je tvor nesmírně mnoha možností, hledající si prostřednictvím výchovy svoji vlastní cestu. „Výchova mu pomáhá v tomto hledání také tím, že jej nutí do určitých forem. Výchova nechce jenom rozvinout přirozené schopnosti, síly, jež samy vykvetou a dají plod, nýbrž nutí člověka, aby svoji spontánnost, samočinnost rozvinul určitým směrem a v tomto procesu zápasu mezi okamžitými impulsy a okamžitým světem vyvíjejícího se vychovance a mezi pevnou a ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele se odehrává celý proces výchovy, v tom je i její konflikt. Výsledkem tohoto zápasu má být nikoli vítězství jednoho nebo druhého, nýbrž určitý kompromis, který lze považovat konečně spíše za vítězství vychovancovo, nikoli za vítězství vychovatelovo.“

Konečně dodejme, že zápas vychovance o svoji autonomii je třeba vnímat jako proces postupný. První stupeň tohoto procesu Patočka nazývá elementárním. „Činný je zde především vychovatel. Cíle i prostředky výchovy spočívají především v jeho ruce. Vede vychovance za cíli, které jsou především jemu jasné, které ukládá ve jménu vlastním nebo ve jménu určitého výchovného systému.“ Z elementárního stupně vychovanec pozvolně přechází k druhému stupni – ke vzdělání – a dále pak ke třetímu, k sebevzdělání. Tento postupný proces je zároveň postupným procesem vymaňování se vychovance z vlivu vychovatelova, je cestou k vychovancově svobodě, k jeho autonomii. Výchova se stává sebevýchovou, vzdělání sebevzděláním.

Od zdánlivě jednoznačného, neproblematického určení výchovy jako formace jsme postoupili k jeho precizaci. Výchova není jakoukoli formací, nýbrž zápasem, postupným vymaňováním se vychovance z vychovatelova vlivu, které se odehrává v pedagogické situaci a při které se vychovatel snaží přemoci původní přirozenou pasivitu či lépe nesvobodu, již nachází u vychovance a směřuje k podstatnému cíli – dosáhnout na straně vychovancově moment prožití smyslu života.

Odpovědnost za obsah výchovy nese vychovatel. On sám je vzorem pro

jednání vychovancovo. Selhává-li vychovanec v důležitých životních situacích, je to často výsledek selhání vychovatele. Kritizujeme-li současné mladé odborníky, že jsou sice odborně erudovaní, ale nejednají odpovídajícím způsobem, pak se musíme ptát, kdo je přesvědčil o tom, že takové jednání je možné.

Literatura

- ARENDOVÁ, H. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1960.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- PATOČKA, J. Filosofie výchovy. In *Péče o duši*. Sebrané spisy, sv. 1, Praha: OIKOYMENH, 1996.
- Vzdělávací politika České republiky očima OECD. *Učitelství* č. 14 z 2. 4. 1996.

NEKVAPILOVÁ, I. Výchova jako cesta formování profesní identity. *Pedagogická orientace* 2004, č. 4, s. 57–63. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Ivana Nekvapilová, Ph.D., katedra sociálních věd a práva, Fakulta ekonomiky a managementu Univerzity obrany Brno, Kounicova 65, 612 00 Brno